



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN  
CONTEXTOS EDUCATIVOS

**AGRESIONES ENTRE IGUALES: DISEÑO DE UNA  
INVESTIGACIÓN PARA EXPLORAR LAS PERCEPCIONES  
Y LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE CANTABRIA**

**PEER AGGRESSION: A RESEARCH DESIGN TO EXPLORE  
THE PERCEPTIONS AND ATTITUDES OF TEACHERS IN  
CANTABRIA**

**Autora: Rebeca García Pérez**

**Director: Andrés Avelino Fernández Fuertes**

**Fecha: junio 2021**

A lo largo del trabajo y con el fin de facilitar su lectura, en general, se utiliza un lenguaje masculino genérico para referirse al género de las personas, lejos de un uso sexista de dichos términos (Real Academia Española, 2020).

En cuanto a las referencias bibliográficas se usan las normas de citación de la Asociación Americana de Psicología Séptima Edición (APA 7ª Edición).

## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN .....	5
ABSTRACT .....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO .....	10
1.1 Conceptualización de los términos violencia escolar, acoso escolar, agresión y ciberacoso .....	10
1.2 Agresiones entre iguales .....	13
1.2.1 Profundización conceptual .....	13
1.2.2 El alumnado como agente implicado .....	19
1.2.2.1 Roles del alumnado .....	19
1.2.2.2 Consecuencias en las víctimas.....	22
1.2.3 El profesorado como agente implicado .....	26
1.2.3.1 Estudios que contextualizan la percepción y actitud del profesorado .....	26
1.2.3.2 Formación del profesorado .....	34
1.2.3.3 La influencia del contexto .....	40
CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	42
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	45
3.1 Objetivo general.....	45
3.2 Objetivos específicos .....	45
3.3 Preguntas de investigación.....	46
CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO .....	47
4.1 Tipo de investigación.....	47
4.2 Selección del contexto .....	48
4.3 Elección y justificación de la muestra .....	50
4.3.1 Elección de la muestra cuantitativa.....	50
4.3.2 Elección de la muestra cualitativa.....	53
4.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos .....	55
4.4.1 Técnica e instrumento de recogida de datos cuantitativos .....	55
4.4.1.1 Procedimiento de validación del instrumento cuantitativo .....	61
4.4.2 Técnica e instrumento de recogida de datos cualitativos .....	66
4.4.2.1 Procedimiento de validación del instrumento cualitativo .....	70
4.5 Análisis de los datos .....	84
4.5.1 Análisis de los datos cuantitativos .....	84
4.5.2 Análisis de los datos cualitativos .....	85
4.6 Fases de la investigación.....	88

4.7 Temporalización del proceso .....	94
4.8 Consideraciones éticas de la investigación .....	95
CAPÍTULO 5: CONSIDERACIONES FINALES .....	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100
ANEXOS .....	110

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Relación entre los conceptos violencia, acoso o <i>bullying</i> y agresión .....	12
Figura 2 Fases de la investigación .....	93

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Agrupación de diferentes clasificaciones de agresiones .....	15
Tabla 2 Clasificación de agresiones entre iguales .....	18
Tabla 3 Consecuencias de las agresiones entre iguales en las víctimas .....	25
Tabla 4 Muestreo cuantitativo previsto .....	52
Tabla 5 Expertos que participaron en la validación del instrumento cuantitativo .....	63
Tabla 6 Sugerencias de mejora de los jueces expertos sobre el instrumento cuantitativo .....	64
Tabla 7 Expertos que participaron en la validación del instrumento cualitativo .....	70
Tabla 8 Sugerencias de mejora de los jueces expertos sobre el instrumento cualitativo y modificaciones .....	72
Tabla 9 Sistema de categorías y códigos preliminar para el análisis de la información .....	87

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Correo electrónico para equipo directivos de los centros .....	110
Anexo 2. Consentimiento informado .....	111
Anexo 3. Instrumento cuantitativo .....	112
Anexo 4. Jueces expertos con los que se contactó para la validación de los instrumentos .....	127
Anexo 5. Contacto con los jueces expertos .....	128
Anexo 6. Instrumento cualitativo inicial .....	129
Anexo 7. Instrumento cualitativo final .....	134

## **RESUMEN**

Las agresiones entre iguales en los contextos educativos constituyen un problema general que afecta a niños y adolescentes de todas las etapas educativas y que genera graves consecuencias principalmente en el alumnado. En este marco, el profesorado ejerce una función esencial en la detección y en la intervención ante esas conductas. La revisión de la literatura científica señala que podrían existir diferencias en las apreciaciones y actuaciones de los docentes de diferentes niveles educativos ante las agresiones. Por ello, en el presente trabajo se pretende explorar las percepciones y las actitudes de los docentes de los diferentes niveles educativos y de las distintas especialidades de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales. Con ese fin, se ha elaborado un diseño de investigación mixta, que cuenta con dos tipos de instrumentos, cuantitativos y cualitativos, para la recogida de datos: un cuestionario y un guion semiestructurado, esto último para ser implementado en un grupo de enfoque. Ambos instrumentos fueron validados por jueces expertos en la temática a través del Método Agregados Individuales con el propósito de poder implementarlos en un futuro para dar respuesta a los objetivos del estudio. Los resultados que se obtengan con este trabajo ayudarán a comprender las perspectivas y posibles carencias del profesorado en relación con el tema a abordar y actuar en consecuencia, por ejemplo, a través de la formación inicial o continua, para ayudarlos a mejorar sus percepciones e intervenciones en los centros escolares.

Palabras clave: agresiones entre iguales, docentes, percepción, niveles educativos, especialidades.

## **ABSTRACT**

Peer aggression in educational contexts is a general problem that affects children and adolescents of all educational stages and generates serious consequences mainly in students. In this context, teachers play an essential role in the detection and intervention of these behaviors. The review of the scientific literature indicates that there could be differences in the appreciations and actions of teachers at different educational levels in the face of aggression. For this reason, the present study aims to explore the perceptions and attitudes of teachers of different educational levels and specialties in the Autonomous Community of Cantabria on different issues related to peer aggression. To this end, a mixed research design has been developed, which has two types of instruments, quantitative and qualitative, for data collection: a questionnaire and a semi-structured script, the latter to be implemented in a focus group. Both instruments were validated by expert judges in the subject through the Individual Aggregates Method in order to be able to implement them in the future to respond to the objectives of the study. The results obtained from this work will help to understand the perspectives and possible shortcomings of teachers in relation to the topic to be addressed and to act accordingly, for example, through initial or continuous training, to help them improve their perceptions and interventions in schools.

**Keywords:** peer aggression, teachers, perceptions, educational levels, specialties.

## INTRODUCCIÓN

Las agresiones entre iguales en los centros escolares son siempre un tema de actualidad y un asunto pendiente de resolver sobre el que la comunidad educativa, las administraciones y, en definitiva, toda la sociedad debería tomar conciencia de su gravedad. En el II Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos, elaborado por la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña (2020) en el que se encuestó a 12388 alumnos y 387 docentes, se indica que, el 35.5% de los encuestados percibió la existencia de acoso escolar durante el curso 2018-2019. Si se centra la mirada en la comunidad autónoma de Cantabria y en fechas más recientes, durante el primer trimestre del curso académico 2020-2021 el protocolo de acoso escolar se activó 11 veces en esta comunidad, según los datos recogidos en el informe sobre convivencia escolar realizado por la Unidad de Convivencia de la Consejería de Educación (Gobierno de Cantabria, 2021). Como vemos, es frecuente que se hable acerca de acoso escolar o de *bullying*, concediéndole un gran énfasis a la repetición de la agresión o a las graves repercusiones de esas conductas hacia la víctima; sin embargo, ¿qué ocurre con aquellas agresiones aisladas, que no son repetitivas y que, en ocasiones, pueden pasar desapercibidas?, ¿cómo interpreta y afronta todo el profesorado estos hechos? Esta problemática, independientemente de la intensidad con que se realice, de que sea unidireccional o bidireccional o de que sitúe o no a la víctima en una situación de vulnerabilidad, en definitiva, de que encaje en una definición estricta de acoso escolar, requiere una intervención educativa.

Varios estudios (e.g., Alemany et al., 2012; Benítez et al., 2005; Fernández et al., 2006) revelan las diferentes percepciones y actuaciones de los docentes de diferentes niveles educativos respecto a estas conductas dañinas entre el alumnado, encontrando por ejemplo, distinciones entre el profesorado de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), al detectar los primeros más conductas agresivas físicas que los segundos, o al tener concepciones diferentes sobre lo que se puede identificar o no como una agresión. Se observa como cada docente establece o percibe las agresiones con un nivel de importancia diferente, pudiendo estar relacionado con la formación inicial recibida; ya que, tal y como indica Monge-López y Gómez-Hernández (2021, p. 215) en su investigación, después de analizar 2224 guías docentes de las Facultades de Educación españolas ubicadas en el Shanghai Ranking, “la formación inicial del profesorado en

materia de conflictos escolares es deficiente”, siendo necesaria una formación más decidida en convivencia escolar.

A través de los datos presentados y los que se detallarán a lo largo del trabajo, se pone de manifiesto la importancia de investigar sobre la temática agresiones entre iguales desde la visión del profesorado. Las consecuencias que producen las conductas agresivas en todos los agentes implicados, especialmente en las víctimas que lo sufren, así como la necesidad de mejorar como docente, hacen que surja el presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) que tiene por objetivo explorar las percepciones y las actitudes de los docentes de diferentes niveles educativos y de distintas especialidades de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales. Y es que, un único caso de agresión debería ser más que suficiente para otorgarle toda la importancia que merece y para que los adultos actúen de manera consistente en su detección e intervención. Por estos motivos, se presenta un diseño de investigación mixta que recoja desde dos perspectivas, cuantitativa y cualitativa, las apreciaciones y actuaciones de los docentes ante las agresiones entre el alumnado, puesto que, como se desarrollará posteriormente, son escasos los estudios que tratan de hacer visible cómo son entendidas o vividas estas agresiones por parte de los docentes de distintos niveles y especialidades educativas. En consecuencia, el diseño de la investigación y su futura implementación permitirá recoger información relevante sobre el entendimiento e intervención del profesorado, ayudando a comprender cuál es el conocimiento actual de los docentes sobre el tema a tratar y aportando indicios sobre cómo se puede mejorar la visión de los docentes y, en definitiva, cómo se pueden disminuir las agresiones entre iguales y mejorar la convivencia escolar.

En cuanto a la estructura general del trabajo, está compuesto por cinco capítulos. En el primer capítulo, se presenta el marco teórico elaborado a través de la revisión de la literatura científica; en su desarrollo se conceptualizan términos como violencia escolar, acoso escolar, agresión o ciberacoso, y se indaga en el alumnado y el profesorado como agentes implicados en las agresiones entre iguales. A continuación, en el segundo capítulo, se presenta el planteamiento del problema, mientras que en el tercer capítulo se proponen los objetivos a los que tratará de responder esta investigación, así como las preguntas de investigación. Seguidamente, en el cuarto capítulo se describe el diseño metodológico que incluye la explicación del tipo de investigación, la selección del contexto, la elección y la justificación de la muestra, las técnicas e instrumentos de



recogida de información, los procedimientos de análisis de datos, la temporalización y las consideraciones éticas bajo las que se rige el trabajo. Por último, el quinto capítulo muestra las consideraciones finales, las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se delimitan diferentes términos básicos que se relacionan con la investigación a realizar. En el primer apartado se precisan los conceptos violencia escolar, *bullying* o acoso escolar, agresión y ciberacoso, mientras que, en el segundo apartado, centrado en las agresiones entre iguales, se profundiza en el término y se otorga especial relevancia al papel de los niños y de los docentes en dichas situaciones.

### 1.1 Conceptualización de los términos violencia escolar, acoso escolar, agresión y ciberacoso

Los términos violencia escolar, *bullying* o acoso escolar, agresión y ciberacoso en ocasiones pueden generar confusión al entender que todos tienen las mismas características, o, al contrario, que cada uno de ellos tiene una consideración diferente.

La violencia es definida como la utilización intencionada de fuerza física o de poder contra otra persona, grupo de personas o contra uno mismo, provocando o teniendo muchas probabilidades de provocar consecuencias lesivas, daños psicológicos, de privación o trastornos del desarrollo (Organización Mundial de la Salud, 2002). La definición expuesta se centra en la fuerza física o de poder; sin embargo, Ortega et al. (2005) añaden que estas conductas violentas dentro de la escuela también pueden ser verbales, de exclusión o de marginación de alguna persona o grupos de personas.

Cabe destacar que dentro de la violencia confluye una escala de actos que transcurren desde una agresión puntual hasta la forma de violencia más extrema denominada maltrato y que en el ámbito escolar comúnmente es llamada acoso (Horno y Romeo, 2017).

El acoso escolar, también nombrado *bullying*, hace referencia a aquellos comportamientos agresivos intensos y de tipo intencional que persisten en el tiempo hacia una persona, existiendo un desequilibrio de poder o fuerza entre quien ejerce la agresión y quien la recibe, haciendo que sea difícil la defensa por parte del acosado (Olweus, 2013). Al igual que la violencia, el acoso escolar o *bullying* también se puede plasmar de diferentes formas, como son la verbal a través de comentarios despectivos, el aislamiento o exclusión social, o el acoso de tipo físico consistente en la aplicación de golpes o empujones hacia otras personas (Chan y Márquez, 2020). Las consecuencias generadas en los niños que la sufren van desde el miedo, baja autoestima, ansiedad, estrés,

disminución del rendimiento académico, inseguridad o desconfianza, llegando incluso hasta consecuencias extremas como el suicidio (Andrés y Barrios, 2007).

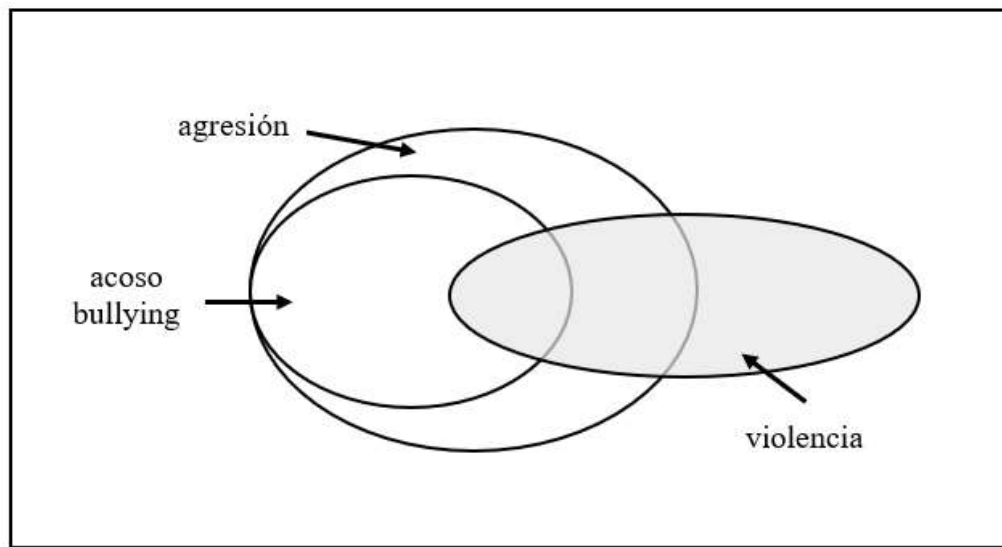
En cuanto al concepto de agresión, alude a aquellas conductas de carácter intencional que pueden ser expresadas de una gran variedad de formas como son físicas, verbales y sociales, y cuyas consecuencias son negativas para otra persona (Carrasco y González, 2006). A esta definición, Bushman y Anderson (2001) añaden que el agresor tiene un propósito deliberado de dañar a la otra persona y que esta última tiene la pretensión de evitar ese comportamiento.

La explicación introductoria a cada uno de los diferentes términos permite comprobar que entre ellos existen ciertas características comunes como son la utilización de distintas conductas para provocar daños en la otra persona y la creación de consecuencias perjudiciales para la persona receptora. Sin embargo, la comparativa permite ver que la intensidad de las acciones, la continuidad en el tiempo y el desequilibrio entre agresor y agredido son indicadores determinantes en el acoso escolar. Por lo tanto, los términos expuestos no son sinónimos entre sí. Tal y como indican Fernández y Ormart (2019, p. 29), “no en todos los casos en donde se presenta la violencia escolar se registran necesariamente fenómenos de *bullying*”.

A modo de resumen, en la Figura 1 se presenta de manera visual la interrelación entre dichos conceptos. A pesar de que cada uno tiene unas características distintas, se puede observar como la agresión incluye a las conductas de acoso o *bullying*, es decir, cualquier conducta de acoso es una agresión, pero no todas las agresiones son acoso, mientras que la violencia es transversal a todos los términos.

## Figura 1

*Relación entre los conceptos violencia, acoso o bullying y agresión.*



Fuente: adaptación de Del Barrio et al. (2003).

Así mismo, en los últimos años y con motivo del auge de las nuevas tecnologías, ha emergido una nueva forma de agresión como es el ciberacoso. Este tipo de actuaciones son consideradas agresiones que se realizan utilizando aparatos electrónicos y que son efectuadas por una o varias personas con una intencionalidad de hacer daño a una víctima que frecuentemente se ve indefensa (Smith et al., 2008). Este mismo autor enfatiza que deben ser acciones repetidas en el tiempo; sin embargo, este es un aspecto que genera cierta controversia: según otros autores (e.g., Orjuela et al., 2014), no es estrictamente necesaria la repetición, sino que sería suficiente con un hecho puntual (e.g., compartir una fotografía comprometedor en una red social) que tenga un notable impacto social (e.g., sea visto por millones de personas) y afecte a la víctima a lo largo de mucho tiempo. Por lo tanto, no es imprescindible que se produzca esa repetición por parte del agresor principal, ya que, el hecho dañino seguirá estando presente y será un tema actual cada vez que esa imagen sea vista, comentada o compartida, aunque sea por otras personas.

La explicación de los diferentes fenómenos permite, tal y como indican Andrés y Barrios (2007), adoptar las medidas más adecuadas a cada acto y emplear las técnicas más eficaces, ya que seguramente sería un error intentar solucionar cada una de las situaciones de la misma forma.

Además, independientemente de la manera en que se manifiesten las conductas y del nombre que se les asigne, la prevención y la intervención educativa ante los actos agresivos en la escuela son imprescindibles para mejorar el bienestar de los alumnos, el de toda la comunidad educativa y la convivencia escolar.

## **1.2 Agresiones entre iguales**

El presente apartado se divide a su vez en tres subapartados que tratan de profundizar en el término agresiones entre iguales, así como diseccionar la implicación de los docentes y niños ante situaciones de agresividad escolar.

### **1.2.1 Profundización conceptual**

El concepto agresión entre iguales, como ya se ha visto en el apartado anterior, en general hace referencia a aquellos comportamientos que se realizan con una intención deliberada de hacer un daño físico, verbal o social a otra persona, aunque no siempre se tenga por qué conseguir el objetivo (Bushman y Anderson, 2001; Carrasco y González, 2006). Sin embargo, a pesar de la clara delimitación de la definición sobre lo que se considera agresión, la literatura científica muestra diferentes clasificaciones sobre los tipos y su consideración. Estos datos en ocasiones dificultan la comparación de resultados entre investigaciones al considerar uno u otro autor diferentes dimensiones e indicadores (Tabla 1), siendo necesario conocer una clasificación explícita y clara sobre las agresiones que permita identificar cada una de ellas y actuar en consecuencia.

Tras realizar una revisión sobre las clasificaciones de los tipos de agresión, así como de diferentes instrumentos que lo evalúan, se observa que autores como Little et al. (2003) dividieron la dimensión de agresión únicamente en dos, señalando por una parte las agresiones manifiestas, que agrupan fundamentalmente en conductas físicas y verbales y, por otro lado, las agresiones relacionales, que son aquellas indirectas que tratan de dañar los sentimientos y las relaciones entre las personas.

En una versión más ampliada, Del Barrio et al. (2003) determinaron cinco grupos: agresión física directa, indirecta, verbal, amenazas y exclusión social. Esta clasificación coincide de manera similar con la propuesta posteriormente por Álvarez-García et al. (2013) que, a pesar de tratar sobre la violencia escolar en lugar de sobre las agresiones, utilizan grupos e indicadores parecidos. A diferencia de Del Barrio et al. (2003), Álvarez-

García et al. (2013) agrupan las amenazas con la violencia física directa, estudiándolas de forma conjunta. Además, como distinción relevante y reseñable, añaden a su clasificación un nuevo grupo de agresiones denominado violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que incluye indicadores como comentarios ofensivos e insultos a través de redes sociales o publicación de fotografías o vídeos que dañen a los iguales.

Por otro lado, la clasificación de López del Pino et al. (2009) presenta la particularidad de que a las agrupaciones de agresión física y de agresión verbal añade una dimensión denominada ira, relacionada con mostrar irritación o furia hacia las personas, y otra nombrada hostilidad, entendiéndose como disgusto o evaluación negativa hacia los demás. Cabe resaltar que es la única clasificación que utiliza estas dos últimas características para darle nombre a un conjunto de indicadores, cuando en realidad, tanto la ira como la hostilidad son dos características que pueden ser vistas en las conductas de la agresividad física y verbal.

Por su parte, Mendoza-González et al. (2015) agruparon las agresiones en tres categorías, agresividad extrema, grave y relacional. De este modo, incluyeron la conducta en uno u otro grupo según el grado de intensidad o gravedad. En cierta manera, es una clasificación que puede llevar a confusión, ya que entremezcla las agresiones físicas con las verbales en los tres grupos. Presentan una clasificación muy diferente al resto de autores, pero a la vez, más difícil de precisar. Por otro lado, De la Caba-Collado et al. (2016) propusieron tres categorías, la denominada agresiones directas, en la que incluyeron tanto agresiones verbales como físicas; las agresiones relacionales, que contienen tanto la exclusión como el revelar secretos de otras personas; y, por último, la ciberagresión, que comprende la grabación de agresiones a un compañero y la difusión de las imágenes o el chantaje, la amenaza y las humillaciones a través de los medios tecnológicos. En relación con el último tipo de agresión que ofrece De la Caba-Collado et al., Garaigordobil (2015) presenta una clasificación sobre conductas violentas entre iguales que se limita de manera exclusiva al *ciberbullying* sin contemplar otras formas de agresión entre iguales: entre los indicadores se encuentran, realizar llamadas anónimas con la finalidad de asustar, enviar mensajes ofensivos a través del móvil o internet, o difundir fotografías o vídeos privados de otras personas.

Finalmente, la clasificación más actual determinó los tipos de violencia dividiéndolos en cuatro: violencia física, psicológica, indirecta y de exclusión o bloqueo

social (Chan y Márquez, 2020). A pesar de ser una agrupación destinada a la violencia, tanto sus dimensiones como sus indicadores podrían tenerse en cuenta al estudiar las agresiones entre iguales.

**Tabla 1**

*Agrupación de diferentes clasificaciones de agresiones*

<b>Autores</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>
Little et al. (2003)	Agresión manifiesta	Empujar Golpear Amenazar Insultar
	Agresión relacional	Difusión de rumores No aceptación en el grupo Discriminación
Del Barrio et al. (2003)	Agresión física directa	Pegar
	Agresión física indirecta	Esconder cosas Romper cosas Robar cosas
	Agresión verbal	Insultar Poner mote Hablar mal de otro a sus espaldas
	Amenazas	Amenazar solo para meter miedo Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) Amenazar con armas (cuchillo, palo...)
	Exclusión social	Ignorar No dejar participar
López del Pino et al. (2009)	Agresividad física	Golpear Empujar
	Agresividad verbal	Insultar Amenazar Burlarse Usar mote Extender rumores maliciosos Cotillear sobre otras personas
	Ira	Mostrar irritación o furia intensa.
	Hostilidad	Disgusto Evaluación cognitiva negativa hacia los demás
	Violencia verbal	Poner mote molesto a compañeros. Extender rumores negativos acerca de compañeros.

		Hablar mal unos de otros. Insultar a los compañeros
	Violencia física directa y amenazas	Pegar a compañeros. Protagonizar peleas. Amenazar a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas. Dar collejas a los compañeros.
	Violencia física indirecta	Robar objetos o dinero a otros compañeros
	Exclusión social	Discriminar a compañeros por diferencias culturales, étnicas, religiosas, etc. Discriminar a compañeros por su físico. Discriminar a compañeros por bajas o por buenas notas Ignorar o rechazar a compañeros
	Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	Publicar comentarios ofensivos, insultos o amenazas en redes sociales hacia los compañeros Publicar fotografías o vídeos ofensivos de los compañeros Grabar o hacer fotos a compañeros con el móvil para amenazarles, chantajearles o burlarse Enviar a los compañeros mensajes ofensivos, insultos o amenazas a través del móvil Enviar mensajes de correo electrónico a otros compañeros con ofensas, insultos o amenazas
	Agresión extrema	Romper cosas de compañeros Amenazar verbalmente Obligar a compañeros a hacer cosas que no quieren Amenazar con armas Enviar a compañeros mensajes desagradables por internet
Mendoza-González et al. (2015)	Agresión grave	Insultar Burlarse del físico de los compañeros Esconder o robar cosas de los compañeros Empujar
	Agresión relacional	Ignorar a los compañeros Rechazarlos Prohibirles participar en actividades grupales Llamarlos por apodos Hablar mal de los compañeros a sus espaldas Pegarlos
Garaigordobil (2015)	<i>Cyberbullying</i>	Enviar mensajes ofensivos o insultantes a través del móvil o de internet a compañeros Realizar llamadas ofensivas o insultantes a través del móvil o internet



		Chantajear o amenazar mediante llamadas o mensajes Realizar llamadas anónimas para asustar Difundir fotos o vídeos privados de compañeros Suplantar la personalidad de un compañero Robar la contraseña de un compañero Trucar fotos o vídeos de compañeros y difundirlos Aislar a un compañero en las redes sociales Difamar o crear rumores de otro compañero a través del móvil o internet
	Agresión directa	Insultar, ridiculizar Romper objetos personales Atacar físicamente
De la Caba-Collado et al. (2016)	Agresión relacional	Contar secretos personales sin permiso Excluir a un compañero
	Ciberagresión	Grabar una agresión a un compañero y difundir las imágenes Chantajear o amenazar a través de los medios tecnológicos
	Violencia física	Golpear Dar patadas Dar puñetazos
Chan y Márquez (2020)	Violencia psicológica	Apodos Críticas ofensivas Humillar
	Violencia indirecta	Dañar pertenencias Dañar amistades de la víctima
	Exclusión/Bloqueo social	Acciones que limitan la interacción y las relaciones interpersonales Aislamiento social

Fuente: elaboración propia.

Después de la revisión de los distintos autores, se presenta una propuesta de clasificación propia que agrupa y sintetiza las dimensiones e indicadores más relevantes para la presente investigación (Tabla 2). Se destacan seis grupos distribuidos en agresiones físicas directas, siendo identificadas como aquellas conductas que tienen como objetivo dañar la integridad física de la persona; agresión física indirecta, cuando el agresor tiene intención de perjudicar a la otra persona a través del daño a sus pertenencias; agresión verbal, ocasionada por los mensajes orales que se realizan a otra persona; agresión relacional, aquella producida a través del entorno social de la víctima y que

perjudica sus relaciones sociales; amenazas, entendiéndolas como conductas verbales o físicas que buscan producir miedo a la otra persona; y por último, ciberacoso, provocado por conductas perniciosas que se efectúan a través de la utilización de las TIC.

**Tabla 2**

*Clasificación de agresiones entre iguales*

Agresión física directa	Golpear Empujar Dar patadas Dar puñetazos Escupir
Agresión física indirecta	Esconder cosas de compañeros Romper cosas Robar
Agresión verbal	Insultar Uso de mote o apodos Críticas ofensivas Burlarse de características de los compañeros
Agresión relacional	Hablar mal de compañeros a sus espaldas Extensión de rumores negativos Cotilleos sobre compañeros Ignorar a los compañeros Rechazarlos Prohibirlos participar o limitar su participación Excluir Aislar Discriminar
Amenazas	Amenazar verbalmente Amenazar con objetos
Ciberacoso	Publicar comentarios ofensivos, insultos o amenazas hacia los compañeros en redes sociales o internet Publicar fotografías o vídeos ofensivos o privados de los compañeros Difamar o crear rumores de un compañero a través del móvil o internet Grabar o hacer fotos a compañeros con el móvil para amenazarles, chantajearles o burlarse Trucar fotos o vídeos de compañeros y difundirlos Enviar a los compañeros mensajes de ofensa, insultos o amenazas a través del móvil Enviar a compañeros mensajes de correo electrónico con ofensas, insultos o amenazas Suplantar la personalidad de un compañero Robar la contraseña de un compañero

Fuente: adaptación de Chan y Márquez (2020), De la Caba-Collado et al. (2016), Del Barrio et al. (2003), Garaigordobil (2015) y Mendoza-González et al. (2015).

### **1.2.2 El alumnado como agente implicado**

La visualización de conductas agresivas en la escuela se puede observar prácticamente a cualquier edad. Los inicios comienzan en los alumnos de Educación Infantil (EI), en la Educación Primaria (EP) las agresiones aumentan, siendo concretamente los años que transcurren desde los 9 hasta los 14 la etapa de mayor incidencia, y, por último, la adolescencia se sitúa como la edad en que disminuyen progresivamente este tipo de conductas (Del Barrio et al., 2003), rompiendo con ciertas creencias de que la violencia continúa aumentando en este momento evolutivo (Ortega, 1997).

#### ***1.2.2.1 Roles del alumnado***

Los alumnos implicados en las agresiones escolares adoptan diferentes roles. Se puede hablar de niños que toman el papel de víctima o agredido, agresor o victimario y de niños observadores o espectadores (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018).

Los denominados víctimas o agredidos son aquellos niños que son atacados de manera directa o indirecta en el entorno escolar. En general, concretando los antecedentes, se puede decir que suelen ser tímidos, no se aceptan a sí mismos, se muestran débiles física y psicológicamente, tienen una baja autoestima y un liderazgo pasivo; por lo tanto, suelen ser niños con poca aceptación social y carencia de popularidad, llegando a tener problemas para crear amistades que puedan protegerles y ayudarles (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; López y Sabater, 2018; Rodríguez-Hidalgo y Ortega Ruiz, 2017). Asimismo, otras de sus características habituales son su pertenencia a minorías étnicas o culturales, así como ser niños con necesidades educativas especiales (Díaz-Aguado, 2008).

A lo dicho hasta el momento, Olweus (1997) añade que las víctimas son típicamente personas ansiosas, inseguras, sensibles y calladas, se sienten avergonzadas, poco atractivas y, en general, pueden ser físicamente más débiles que sus compañeros. Las cualidades expuestas hacen que estos niños sean más propensos a ser objeto de agresiones, pero a su vez, la recepción de las agresiones hace que ellos mismos se reafirmen en su forma de ser, llegando a incrementarse aún más sus comportamientos como, por ejemplo, su impopularidad, y, por consiguiente, el aislamiento, la soledad y la falta de amistades y apoyos en la escuela.

Por otro lado, existen diferencias entre las víctimas según el género. Los niños son víctimas de agresiones físicas en más ocasiones que las niñas, mientras que estas últimas son agredidas verbalmente con mayor frecuencia y se ven más afectadas por las agresiones cibernéticas que los niños (Chocarro y Garaigordobil, 2019; Elledge et al., 2013; Sanjuán, 2019). En cambio, no se han apreciado diferencias significativas relativas al género en las agresiones relacionales (Chocarro y Garaigordobil, 2019).

A pesar de todas las características nombradas, cabe resaltar que cualquier persona podría ser víctima de actos agresivos; por lo tanto, aun habiendo factores que podrían predisponer a la victimización, no existe una relación causal. Tal y como indica Díaz-Aguado (2008, p. 212) “no hay una causa única, sino una suma fatal de condiciones que incrementan su riesgo en ausencia de condiciones protectoras suficientes como para contrarrestar las anteriores”.

En cuanto a los agresores o victimarios, son aquellos niños que realizan la acción de agredir. En general, suelen ser estudiantes con bajo rendimiento académico, con una personalidad difícil, tendentes a tratar de dominar a los demás, con poca empatía y con popularidad entre sus iguales (Bisquerra, 2014; López y Sabater, 2018). Suelen ser niños con poca tolerancia a la frustración, escasa adaptación a las normas y una alta necesidad de autoafirmarse, aunque sea a costa de otros (Albaladejo, 2011). Por su parte, Olweus (1997) añade que estos niños suelen ser impulsivos y presentan una gran necesidad de someter a los demás a través de reacciones agresivas que combinan con su fuerza física.

Cabe destacar, que el entorno familiar también tiene cierta relevancia en los comportamientos agresivos del alumnado. Es habitual que estos niños estén faltos de afecto y seguridad emocional, convivan con figuras de apego que presentan poca disponibilidad para atenderlos, y que, además, alternan su modelo de enseñanza, presentando en ocasiones un estilo educativo permisivo y, en otras, un estilo autoritario caracterizado por el castigo físico y la coerción (Albaladejo, 2011).

Debido a estas características, en muchas ocasiones se hace complejo controlar y redirigir sus conductas agresivas en la escuela, generándose dificultades en las relaciones con sus iguales y también en las relaciones con los docentes.

Por otro lado, dentro de la categoría de agresores, hay que mencionar que también existen diferencias según el género. La mayor parte de las conductas agresivas son protagonizadas principalmente por el género masculino (Defensor del pueblo, 2007;

Sastre et al., 2016). Sin embargo, si se desglosa y relaciona el tipo de agresión con cada género se comprueba que existe alguna pequeña diferencia. Atendiendo a las dimensiones de la clasificación de agresiones recogidas en la Tabla 2, las agresiones verbales, como por ejemplo insultar, las agresiones físicas directas como pegar, las indirectas como romper cosas, y las amenazas, son desempeñadas en mayor medida por los niños. En contraposición, las niñas son mayoritariamente protagonistas en la realización de agresiones relacionales como difamar a un compañero o difundir rumores falsos (Defensor del pueblo, 2007; Ortega, 1997).

En cuanto a los alumnos que son testigos, es complicado esbozar un perfil específico. Son aquellos que se percatan de las situaciones agresivas que viven sus compañeros y, en ocasiones, actúan riéndose o animando, otorgando al agresor una recompensa que perpetúa el conflicto. Sin embargo, no todos los espectadores son conscientes de las consecuencias negativas de sus conductas. En otros casos, los testigos no realizan ninguna actuación ante las agresiones, pudiendo ser debido al desconocimiento sobre cómo ayudar o defender a los compañeros y también por miedo a represalias (Salmivalli, 2014). Por otro lado, a pesar de que estos niños o adolescentes pueden no estar implicados directamente en los conflictos, el alumnado espectador también siente miedo y teme poder llegar a ser futuro protagonistas de esas agresiones en caso de intervenir. Por ese motivo, aprenden a no involucrarse, dejan pasar situaciones injustas y ocultan el dolor de los compañeros. En consecuencia, se crea la llamada “ley del silencio” en la que los observadores omiten la violencia que el agresor realiza sobre otro compañero, hecho que puede producir en el espectador sentimiento de culpabilidad al ser cómplice de un acto que provoca consecuencias muy perjudiciales (Ortega, 1997).

Los datos expuestos hacen referencia a los antecedentes y a las características de los niños que están implicados en las agresiones entre iguales. Los roles descritos se relacionan con la posibilidad de ser sujeto afectado por la agresión de manera directa o como observador, y también de ser ejecutor del ataque. Hay que clarificar que los roles explicados se pueden cumplir en todo tipo de agresiones. Tal y como indica Cowie (2013, p. 18), “los principios del rol de cada participante en el acoso tradicional se pueden extrapolar al ciberacoso”.

### ***1.2.2.2 Consecuencias en las víctimas***

Por el momento, se han descrito las características de los roles que desempeña el alumnado en las escuelas en relación con la violencia y la agresividad entre ellos. Estas agresiones afectan muy directamente en la salud de las víctimas independientemente de la intensidad con la que se realicen. Por ello, a continuación, se describen las consecuencias que los niños y adolescentes agredidos sufren a lo largo de su escolarización.

Los efectos son un elemento esencial que facilitan la identificación de las agresiones cuando ya se han producido. Sin embargo, en ocasiones esas inferencias pueden ser complicadas de detectar debido a su nivel de intensidad, a la forma en las que se manifiestan o al periodo de tiempo que tardan en aparecer. Por este motivo, es necesario resaltar los resultados que las diferentes agresiones pueden producir en las víctimas.

El Estudio Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2006) sobre violencia y acoso escolar (AVE) realizado en España en 14 comunidades autónomas y en el que participaron un total de 24990 niños, concluyó que un 10% de las secuelas eran daños físicos, y por lo tanto visibles, como por ejemplo heridas o golpes. En cambio, el 90% restante eran daños psicológicos e invisibles, como el estrés postraumático, la depresión, la ansiedad, las somatizaciones, los cambios de personalidad, la disminución en la autoestima o incluso las ideas suicidas. De la misma manera, los datos recogidos en el III Estudio sobre acoso escolar y *ciberbullying* según los afectados (Ballesteros et al., 2018) realizado a una muestra de 186 niños de los 444 casos de acoso escolar detectados a través de llamadas telefónicas a la Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR), reflejan que en el año 2017 el 94.1% de los problemas causados a las víctimas eran psicológicos.

Existen diversas investigaciones que han indagado sobre los efectos de las agresiones en niños y adolescentes. Una de ellas, centrada en analizar la relación entre ser víctima de acoso escolar y la inteligencia emocional, demostró que los adolescentes que habían tenido una alta intimidación por parte sus compañeros tenían una baja autoestima, eran poco auto-eficaces, tenían una baja tolerancia a la frustración, un nivel bajo de responsabilidad y actividad, y poseían muchas creencias irracionales (Garaigordobil y Oñederra, 2010). El estudio evidenció una serie de consecuencias emocionales negativas en los adolescentes agredidos por parte de sus compañeros que podrían continuar a lo largo de la vida.

Por su parte, los síntomas depresivos (68.8%), la ansiedad (67.2%), el miedo (58.6%), el aislamiento (26.3%) y la soledad (23.7%) son algunas de las señales que resaltan Ballesteros et al. (2018) como problemas concretos de las víctimas de acoso escolar y *ciberbullying* durante el año 2017, nombrando, en menor porcentaje, otras consecuencias como son la afectación en el rendimiento académico, baja autoestima, agresividad, trastornos del sueño o absentismo.

Más concretamente, Gairín et al. (2013) distinguen varios rasgos identificativos de personas que han sufrido agresiones como son:

- Se produce una repentina introspección del niño. Se observa que habla menos de lo habitual, está mucho tiempo solo y no sale con sus amigos.
- Evita ir al colegio, llegando incluso a simular problemas o enfermedades que le hagan conseguir el fin propuesto.
- Emocionalmente se encuentra sensible, se enfada y llora fácilmente.
- Pierde el apetito, deja de comer o lo hace sin tener hambre.
- Durante la noche se desvela con frecuencia o por el contrario duerme muchas horas seguidas.
- Descuida su aspecto personal.
- Se producen cambios negativos en su rendimiento académico.
- Tiene muestras físicas como arañazos, moratones o golpes.

Igualmente, el Estudio Cisneros X presenta un desglose de los indicadores globales a los que hay que prestar especial atención para una buena detección de la violencia y el acoso escolar como son (Oñate y Piñuel, 2006, p. 35):

- Cambios repentinos en el comportamiento del niño (heridas, ropa deteriorada, falta de material, cerca de los adultos en el recreo...).
- Estrategias de evitación: excusas para no ir al colegio, querer cambiar de centro, fobia a ir al “cole”.
- Cambios bruscos en el estado de ánimo: apatía y depresión (llanto incontenible o exagerado), está triste y llora fácilmente.
- Cambios en la personalidad: retraimiento o irritabilidad.
- Sintomatología psicosomática: ansiedad, insomnio, dolor de estómago, vómitos y náuseas por la mañana.

- Búsqueda de objetos “perdidos”.
- Evitación social de los pares (no querer ir a cumpleaños, paseos, etc.).
- Pérdida de autoestima e incluso indefensión.

Estos últimos indicadores, son agrupados por los mismos autores en cuatro categorías concretas, permitiendo una mejor identificación (Oñate y Piñuel, 2006, p. 38):

- Alteraciones cognitivas: dificultad de atención, pérdida de memoria y distorsión del razonamiento.
- Trastornos emocionales: ansiedad, depresión, frustración y agotamiento emocional.
- Alteraciones de comportamientos: aislamiento, falta de implicación, retraimiento, inhibición, agresividad, rutinas obsesivas y conductas adictivas.
- Sintomatología psicosomática: pesadillas, sueño interrumpido, recurrencia de vivencias, trastornos gastrointestinales, falta de apetito y llanto.

Por otro lado, Baldry (2005) expone una consecuencia del acoso escolar que ninguno de los autores anteriores ha considerado. En su investigación resalta que el alumnado víctima de agresiones escolares tiene el doble de posibilidades de abusar o maltratar a animales en comparación con compañeros que no han sufrido agresiones en el entorno escolar, de manera que el alumnado que está expuesto a agresiones a veces puede expresar su sufrimiento a través de conductas dañinas hacia seres vivos.

Cada uno de los indicadores expuestos perjudican de manera negativa al niño en su desarrollo global y provocan diferentes consecuencias en el entorno escolar como la disminución de su aprendizaje, la reducción de comportamientos cooperativos, la interferencia en el desarrollo de la creatividad, el desencadenamiento de un proceso de imitación del modelo del agresor o el origen de malestar y falta de confianza en los docentes (Oñate y Piñuel, 2006). De hecho, son los docentes los que deben prestar atención a los indicadores que puedan presentar los alumnos, ya que, sin duda, su entorno de actuación permite observar cualquiera de las consecuencias que provocan los comportamientos agresivos en el ámbito escolar, consecuencias que deben hacer a los docentes sospechar sobre posibles comportamientos agresivos.



Por lo tanto, con el fin de facilitar el reconocimiento de dichos comportamientos y actuaciones, se presenta un resumen de los indicadores que se deben observar en las víctimas (Tabla 3) y que pueden advertir de posibles hechos agresivos entre los niños.

**Tabla 3**

*Consecuencias de las agresiones entre iguales en las víctimas*

<b>Ámbito</b>	<b>Indicadores</b>
Físico	Arañazos Moratones Golpes
Psicológico	Estrés postraumático Depresión Ansiedad Baja tolerancia a la frustración Somatizaciones Cambios de personalidad Disminución de la autoestima Sensibilidad, más propenso a enfadarse y llorar Creencias irracionales Ideas suicidas
Cognitivo	Dificultad de atención Pérdida de memoria Cambios en el rendimiento académico Problemas de sueño
Comportamental	Nivel bajo de actividad Falta de implicación Agresividad Rutinas obsesivas Hablar menos Estar mucho tiempo solo Aislarse Evitar ir al colegio Fingir problemas o enfermedades Dejar de comer Descuidar su aspecto Maltrato a animales

Fuente: adaptación de Baldry (2005), Gairín et al. (2013) y Oñate y Piñuel (2006).

Para finalizar, cabe resaltar la relevancia que se otorga a los indicadores psicológicos, cognitivos y comportamentales y la escasa mención a los indicadores físicos. En general, las señales físicas como los golpes son más fáciles de identificar al causar secuelas visibles en el cuerpo; sin embargo, las psicológicas y cognitivas no son

visibles directamente y, por lo tanto, presentan mayores dificultades de identificación, motivo por el que es necesario una mayor precisión en su enumeración y un desglose más exhaustivo.

### **1.2.3 El profesorado como agente implicado**

El profesorado de cualquier etapa educativa debe tener nociones metodológicas y conceptuales que les permita transmitir sus conocimientos y conseguir que los niños sean capaces de interiorizarlos. Sin embargo, también es necesario que tengan otras capacidades que les permitan desenvolverse en un contexto con alumnos con diferentes características, comportamientos, temperamentos o situaciones familiares que condicionan las relaciones con sus compañeros y pueden generar conflictos agresivos en la escuela. Entre estas competencias docentes se encuentra la gestión de la convivencia, entendida como las capacidades, valores y actitudes docentes que favorecen un ambiente que permite la promoción de la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos a través del desarrollo de la empatía, el saber escuchar, la equidad, la asertividad, actuar con seguridad o prestar atención a lo que ocurre en el entorno (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2011).

Sin embargo, a pesar de la prevención que cada centro o docente pueda poner en práctica, en el aula se generan agresiones impredecibles e inevitables que es necesario detectar para poder tratar. Y es que, tal y como indica González (2006) en un estudio publicado por la Consejería de Educación de Cantabria, el 31% de los profesores de esta misma comunidad admite que en sus clases se producen conflictos como peleas, insultos, amenazas o intimidaciones. Por lo tanto, el profesorado tiene un papel fundamental ante el reconocimiento de conductas agresivas que se producen entre el alumnado y, consecuentemente, en la promoción de un entorno donde no se tolere ningún tipo de agresión (Salmivalli, 2014).

#### ***1.2.3.1 Estudios que contextualizan la percepción y actitud del profesorado***

Existen diferentes investigaciones que aportan datos de la actuación y la percepción docente sobre las agresiones entre iguales en el ámbito escolar. Entendiéndose esa percepción como un proceso cognitivo que consiste en reconocer, interpretar y significar una situación para realizar juicios sobre las sensaciones adquiridas del contexto

y pudiéndose ver condicionadas por la memoria, el aprendizaje y la simbolización (Vargas, 1994).

Para comenzar, se presentan una serie de investigaciones que estudian las actuaciones y percepciones del profesorado, permitiendo construir una visión general y global sobre las diferentes apreciaciones de los docentes sobre este suceso.

Una de ellas, realizada por Alfaro et al. (2010), exploró los conocimientos, actuaciones y percepciones de 142 docentes de escuelas públicas de San José, Costa Rica. Los resultados hicieron evidentes las carencias de algunos de los docentes en la detección e intervención de situaciones de violencia escolar. Por una parte, un 3.5% señaló que solamente existía la violencia física y sexual, y otros profesores (10.6%) no consideraron las burlas, críticas o insultos como una forma de violencia. Un 8% opinó que los pellizcos, tirones de pelo o empujones tampoco son una forma de violencia, al considerarlos como actos que se pueden dar a través del juego como parte del proceso de socialización de los niños, de igual manera ocurre con los apodos, bromas o burlas (7.3%). En cuanto a las consecuencias de los diferentes actos de agresión entre los alumnos, los docentes no detectaron el bajo rendimiento académico, el ausentismo escolar o las autolesiones como indicadores de poder estar sufriendo violencia escolar, conclusiones contradictorias con las que se recogen en la Tabla 3, en la que se detallan las posibles consecuencias de sufrir agresiones por parte de los iguales. En cuanto a su autoconcepción en relación con esta temática, más de la mitad de los docentes indicó que no conocía herramientas para el control de la violencia en la escuela, un 31% puntualizó que no sabía cómo proceder ante situaciones de maltrato en la escuela y un 80% señaló que en sus centros no se realizaban sesiones de formación que abordaran esta temática. El estudio deja patente la dificultad para identificar agresiones verbales como tal, así como para asociar ciertas conductas físicas a agresiones, quizá por estar normalizadas por parte del profesorado y asumiendo que son situaciones sin importancia (e.g., juego entre iguales) o que pueden resolver de manera autónoma. Los abundantes datos de este estudio permiten conocer, no solo la percepción docente sobre el tema a tratar, sino también, la opinión sobre sus propias carencias y la falta de formación sobre la temática.

En un estudio posterior en el que se indagaba sobre las percepciones de maestros de siete escuelas de primaria de México respecto a la violencia escolar (Sandoval Aldana y Leal Seáñez, 2017), se aportaron datos que mostraron que conductas como robar, romper o esconder objetos o dinero de los compañeros no son referidas por los docentes

como actos de violencia indirecta entre los alumnos. Se comprueba de nuevo, al igual que en la investigación anterior, cómo ciertas conductas y comportamientos podrían pasar desapercibidos para los docentes; por lo tanto, seguirán siendo actuaciones que no serán identificadas y que continuarán ocurriendo y generando consecuencias negativas en el alumnado.

Asimismo, la identificación de conductas agresivas y su consecuente actuación por parte de los docentes, también se puede ver influenciada por creencias sobre el fenómeno de la agresión y sus características. Un estudio realizado a 45 docentes de tres escuelas públicas de secundaria de México que investigaba las creencias acerca del *bullying* y de cómo afectaban a la comprensión y manejo del mismo, destacó que los docentes presentaban ideas diferentes a la hora de identificar a los alumnos involucrados en este fenómeno; además de tener limitaciones en el entendimiento del término *bullying* al no considerar las diferencias de poder entre víctima y agresor o la existencia de agresiones indirectas. De igual manera, los datos en cuanto a las creencias sobre las estrategias adecuadas para el manejo de estos casos revelaron que los docentes desplazaban la responsabilidad de intervención a otros agentes como a los directores o a los profesionales especializados como orientadores o psicólogos, sin ser conscientes de su necesaria participación en la solución del problema (Valdés et al., 2014). No obstante, tal y como indica Salmivalli et al. (2014), la disminución del acoso escolar viene determinada, en cierta medida, por la necesaria adopción de una actitud activa contra el acoso por parte del profesorado implicado (i.e., tolerancia cero ante toda conducta agresiva). Sin embargo, en los datos aportados en la investigación de Valdés et al. (2014), se percibe en el profesorado una visión distorsionada de las situaciones de acoso y unas creencias que afectan a su manera de intervenir y de solucionar las situaciones conflictivas que se generan en las aulas o en cualquier zona del centro educativo.

Entre las posibles agresiones entre iguales, en la investigación realizada por Tejada et al. (2018) se estudió la percepción que tenían 84 docentes de la provincia de Vizcaya sobre el *ciberbullying*. Los resultados indicaron que aproximadamente la mitad de los docentes cree no poder reconocer un caso de *ciberbullying*. De igual manera, el 79% de los encuestados respondió que no sabría cómo actuar ante estos casos. Los datos parecen apuntar a una necesidad de cambio, de formación o de apoyo a los docentes ante estas situaciones. Así lo avala también una investigación más actual realizada en Chile y México (Pavez y García-Béjar, 2020), en la que se entrevistó a 57 docentes de los niveles

de secundaria y preparatoria (alumnos de entre 12 y 17 años) con el fin de profundizar sobre su autopercepción en el ciberacoso. Sus relatos exponen que la gran mayoría del profesorado considera que le faltan herramientas para intervenir en situaciones de ciberacoso y reconocen necesitar una mayor información que les permita enfrentarlo. Las conclusiones de este trabajo hacen patente que, en cierta manera, son conscientes de que sus posibles limitaciones residen en una insuficiente formación y apoyo.

Por otro lado, son muchos los agentes implicados en los contextos conflictivos, de agresión o de alteración de la convivencia dentro de las escuelas. Los alumnos son una parte principal y también son conscientes y conocedores de primera mano de las apreciaciones y acciones de los docentes ante estas problemáticas. La visión del alumnado sobre lo que ocurre en las escuelas permite conocer las actuaciones de los profesores y, por lo tanto, la manera en la que perciben o entienden las agresiones.

Tal y como señalan los resultados de la investigación realizada por Neculpan et al. (2014) con 407 niños sobre la percepción del *bullying* en las escuelas, el 48% de los alumnos indicó que las situaciones de intimidación entre ellos fueron detenidas por compañeros en lugar de ser interrumpidas y tratadas por los propios docentes. Además, el 24% de los alumnos determinó que nadie intervino ante este tipo de situaciones. Por otro lado, los 37 docentes encuestados hicieron referencia a casos llamativos de agresiones y violencia física, pero las agresiones verbales o psicológicas no fueron nombradas y, por lo tanto, identificadas por ellos, pudiendo ser debido, tal y como indican los propios autores, a la naturalización de este tipo de conductas, y, por consiguiente, a su falta de concepción y percepción como conducta agresiva.

En una investigación cualitativa más actual realizada a varios alumnos, estos mostraron una variación de respuestas que transcurren desde la intervención activa del docente e implicación ante conductas de acoso, hasta la pasividad o sanción. Sin embargo, de manera mayoritaria, los alumnos manifestaron su impresión de ineficacia de los docentes en el momento de vivenciar conductas agresivas y destacaron la actuación de los profesores casi exclusivamente cuando las agresiones eran explícitas. Lo expresaron a través de explicaciones como “los docentes a veces no hacen nada y otras veces se hacen los desentendidos” o “te ignoran” (Veccia et al., 2019), describiendo una actitud entre el profesorado que apunta a escasa implicación o conocimientos.

Centrando el análisis en la Comunidad Autónoma de Cantabria, un estudio realizado por Bolado y Gómez (2005) a 283 alumnos de la ESO de cuatro centros públicos y privados de Cantabria sobre las actitudes que se generan alrededor del maltrato entre iguales, evidenció que los docentes solamente intervenían en el 2.10% de los casos de maltrato, estando por encima la actuación por parte de otros chicos (8.10%) y de amigos (28%).

Hasta el momento, se han expuesto evidencias sobre las percepciones y actuaciones generales del profesorado ante distintas agresiones entre iguales. A continuación, se detallarán investigaciones que ponen de manifiesto la existencia de diferencias en la percepción y actuación de los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades en relación con las agresiones entre iguales.

El estudio realizado por Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes (2018), que contó con una muestra de 327 docentes de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional (FP) de la Comunidad Autónoma de Cantabria, a pesar de no estar diseñado específicamente para conocer la percepción docente, sino para reflejar el estado general de la convivencia escolar en Cantabria, mostró diferencias por etapa educativa en la frecuencia agresiva de los alumnos. Los docentes indicaron que en las etapas de EI y EP el 17.2% de los alumnos tenía una alta frecuencia en la realización de agresiones físicas y un 32.6% en agresiones psicológicas. En cambio, los datos presentados de las etapas de ESO, Bachillerato y FP mostraron datos más bajos en las agresiones físicas (6.6%), aunque aumentaron al 33.9% en las agresiones psicológicas. Los datos evidenciaron que las agresiones físicas parecen ser más frecuentes en las primeras etapas educativas, más visibles o que los docentes así lo perciben en comparación con las aportaciones de los docentes de etapas superiores como la ESO, Bachillerato o FP.

A nivel nacional, la investigación de Fernández et al. (2006) estudió la percepción de 95 profesores de EI, EP y ESO sobre el maltrato entre iguales, encontrándose diferencias significativas en el entendimiento del término al considerar un mayor porcentaje de docentes de la ESO que el desequilibrio de poder es una característica necesaria en los actos de *bullying*; en cambio, es muy bajo el porcentaje de docentes de EI y EP que señalan esta característica como necesaria. Una vez más, existen distinciones entre las concepciones de los docentes de diferentes ciclos educativos. Los conocimientos dispares sobre qué puede ser o no un acto de maltrato o de agresión entre iguales influyen

en la atención a ciertos comportamientos de los niños, por lo tanto, la idea preconcebida de lo que es una agresión condiciona de manera directa la actuación docente.

Por su parte, el trabajo de Alemany et al. (2012), que contó con una muestra de 413 docentes de EP y ESO, examinó las percepciones que tenían sobre situaciones conflictivas que se daban en su aula. Encontraron que el profesorado de EP percibía con mayor frecuencia conductas agresivas como dar puñetazos, patadas y empujones que los docentes de Secundaria. Sin embargo, en los indicadores “robar dinero, material o romper cosas de otras personas” y “poner moteles o reírse de otra persona” eran los docentes de la ESO los que consideraban que estas conductas eran más frecuentes en comparación con las creencias de los docentes de EP.

En relación con las agresiones realizadas a través de medios tecnológicos, es decir, el ciberacoso, la investigación realizada por Giménez-Gualdo et al. (2018) para conocer la percepción del profesorado de Murcia sobre el ciberacoso en los niveles educativos de EP y ESO, encontró diferentes actuaciones entre el profesorado de ambos niveles educativos. De los 238 docentes encuestados, los de EP señalaron que, ante estas situaciones, utilizan en mayor medida la mediación, mientras que los de ESO se decantan por comunicar el ciberacoso al orientador del centro educativo. Los datos más bajos de actuación en los dos niveles se encuentran en la comunicación del hecho a las familias de los afectados. Así mismo, también se encuestó a 1704 alumnos que, en general, parecieron no mostrar confianza en las actuaciones de los docentes ante una posible situación de ciberacoso o una intervención del profesorado que ayude a resolver el problema.

Las diferencias entre las percepciones de los docentes de diversas etapas educativas se visualizan también desde los estudiantes de Grado y futuros docentes. Benítez et al. (2005) analizaron los conocimientos y actitudes sobre el *bullying* de una muestra de 373 estudiantes de las Diplomaturas de EI, EP y alumnos del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Los datos recabados sobre agresiones señalan que los futuros profesores de EI percibieron índices más altos de conductas agresivas (35.28%) en comparación con los futuros docentes de EP (26.76%) y de ESO (22.38%). Además, a nivel general, desde todas las etapas educativas reclamaron una mayor formación para poder realizar intervenciones preventivas, así como para el diagnóstico de este tipo de comportamientos. Como se observa en el estudio, la preocupación por ser capaces de detectar conductas agresivas entre el alumnado es una característica común que comienza a preocupar desde el inicio de la formación docente.

A nivel general, los escasos datos encontrados que involucren en un mismo estudio a docentes de diferentes etapas educativas y que, por consiguiente, permita comparar los datos recabados, muestran que podrían existir diferencias significativas entre los docentes de EI, EP, ESO, FP y Bachillerato. Estas discrepancias, de existir, podrían deberse tanto a las características del problema en sí en las diferentes etapas evolutivas, como a la percepción subjetiva del profesorado sobre las agresiones entre iguales, algo que podría ser conveniente analizar.

Hasta el momento, se han expuesto investigaciones que muestran las diferencias de percepción de docentes y futuros docentes de distintas etapas educativas como pueden ser EI, EP, ESO, FP o Bachillerato ante las agresiones entre iguales; sin embargo, son muy escasos los estudios sobre la percepción o actuación concreta de los docentes de especialidades como puedan ser música, audición y lenguaje, educación física o lengua extranjera. Esto podría tener su interés, dado que estos profesionales, al igual que los anteriores, pasan mucho tiempo con los niños y, por lo tanto, es vital conocer si observan e identifican conductas agresivas entre el alumnado, si existen diferencias conceptuales o actitudinales; y, si fuera así, comprobar si puede ser debido a la formación recibida en cada especialidad o nivel educativo, o si pudieran existir otros factores influyentes como el tipo de alumnado o las interacciones que se dan en cada contexto.

Como se va a mostrar a continuación, la búsqueda de estudios que relacionen las agresiones entre iguales con las diferentes especialidades deja entrever una carencia de literatura sobre este tema, quedando relegada su relevancia de manera exclusiva a la especialidad de Educación Física, motivo por el que se focalizan las investigaciones siguientes en esta especialidad.

Entre el limitado número de estudios realizados con docentes que tengan en cuenta su especialidad, se encuentra el efectuado por O'Connor y Graber (2014) con 24 alumnos y cuatro docentes que trató de conocer la percepción de los estudiantes sobre el acoso en las clases Educación Física, así como la actuación docente. La apreciación del alumnado es que, en general, los docentes podrían ser conscientes del acoso escolar en sus clases, pero solamente abordaban el conflicto cuando las agresiones eran físicas. Además, los resultados generales evidenciaron actitudes y acciones de escasa intervención por parte de los docentes de dicha especialidad, que podrían amparar los comportamientos agresivos entre los alumnos. Algunos de los fragmentos cualitativos que lo demuestran son los siguientes:



Cuando se preguntó cómo respondió la maestra responsable, la niña dijo que, “realmente no la importaba”. De manera similar, cuando se le preguntó cómo respondió su maestra de educación física al acoso escolar en clase, Kate respondió: “En realidad, no dice nada... Solo presta atención al juego de balón prisionero...” Joey repitió: “la mayoría de las veces nos deja solos”. Y simplemente dice, “...pueden resolverlo por ellos mismos”. El entrevistador pregunta: “¿Le has oído decir eso antes?”. A lo que el niño responde: “No, pero eso es lo que parece” (O’Connor y Graber, 2014, p. 402).

Estas ideas están directamente apoyadas por una investigación posterior realizada por Bascón-Seda y Ramírez-Macías (2018), que analizó la implicación y actuación del profesorado de Educación Física en los casos de *bullying* a través de la perspectiva de los alumnos, llegando a la conclusión de que este profesorado podría no identificar las actitudes de los agresores y reforzar de alguna manera su conducta. Si bien es cierto que, en este caso, la muestra empleada fue de tres víctimas de *bullying*, pudiéndose ver dificultada la generalización de los resultados del estudio por la pequeña muestra tan específica. Aun así, unificando estos datos con la investigación anterior y siendo conscientes de no tener unos resultados amplios y exhaustivos sobre esta especialidad, se observa la imagen que tienen los alumnos sobre el posible entendimiento y actuación de los docentes de Educación Física ante las situaciones de agresión entre el alumnado.

Tras la presentación de los diferentes estudios, las explicaciones y los datos aportados por las investigaciones muestran las percepciones del profesorado sobre las agresiones; así como las experiencias y el entendimiento de los alumnos sobre las actuaciones y las apreciaciones de los docentes y sobre la predisposición de los adultos a intervenir, ayudar y mejorar el clima escolar. Las diferencias observadas ante el reconocimiento de dichas conductas por parte del profesorado de diferentes niveles y especialidades podrían ser debidas a factores de formación o al contexto en que se desarrollan los actos agresivos, así como a las características propias del problema, debiendo ser explorado en profundidad.

### ***1.2.3.2 Formación del profesorado***

La formación inicial del profesorado varía en función de las distintas etapas educativas a las que acceden. Los futuros docentes de la etapa de EI y de EP comienzan su formación inicial con la realización de los estudios de Grado consistentes en la superación de 240 créditos de formación.

Los maestros que optan al título de Grado de Magisterio en EI, aunque deben escoger asignaturas optativas, finalmente adoptan un perfil general debido al principio de globalización de la propia etapa; sin embargo, el alumnado que elige el título de Grado de Magisterio en EP tiene, dentro del mismo perfil, la opción de escoger un itinerario formativo específico de entre los ofrecidos por cada universidad (i.e., menciones o especialidades), pudiendo seleccionar, entre otras, Educación Física (EP-EF), Lengua Extranjera (EP-LE), Educación Musical (EP-EM) o Necesidades Educativas Especiales (EP-NEE) (Maldonado, 2004). Las variaciones de especialidad conllevan la adquisición de distintas competencias en función de la opción seleccionada.

El libro blanco del título de Grado en Magisterio (Maldonado, 2004), realizado por una red de universidades españolas apoyadas por la ANECA, recoge el análisis de los estudios de Magisterio y especialmente las competencias a desarrollar por los alumnos en estos estudios.

Se realiza una evaluación de las competencias transversales comunes a todos los perfiles de Maestro, otorgando puntuaciones que van desde 1 (ningún nivel en esa competencia) a 4 (mucho nivel en esa competencia). Lo primero a señalar, son las escasas competencias transversales que trabajen directamente el tema a tratar en el presente trabajo. De todas las señaladas por los expertos en el libro blanco, se determinan acordes con la temática “agresiones entre iguales” tres competencias. La primera “Resolución de problemas”, la segunda “Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos” y, la tercera y última, “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa”.

La primera de ellas, “Resolución de problemas”, es una competencia con una buena evaluación por parte de los expertos de todas las especialidades. El dato más

elevado es asignado en la modalidad de EP-NEE con una puntuación de 3.25, seguido por EP-EF (3.05), EI (3.01), EP-EM (2.95) y, por último, EP-LE (2.78) (Maldonado, 2004).

En la segunda competencia seleccionada, “Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos”, es de nuevo la especialidad de EP-NEE la que mejor la valora con una puntuación de 2.71, seguido por las especialidades de EP-EF y EI con 2.63, EP-LE (2.59) y EP-EM (2.57). Cabe destacar, que es una competencia que está entre las menos valoradas por todas las especialidades, pudiéndole conceder una baja relevancia al bienestar general del alumnado o a la capacidad necesaria para favorecer una buena calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Maldonado, 2004).

En cuanto a la tercera competencia, “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa”, la especialidad de EP-EF la puntúa con un 3.01, mientras que el resto de las especialidades la sitúan por debajo del 3 (EI 2.95, EP-LE 2.92, EP-EM 2.90 y EP-NEE 2.85). Se comprueba que es la especialidad de Educación Física la que otorga una mayor relevancia a la convivencia escolar y al desafío de solventar las dificultades relacionales de manera colaborativa (Maldonado, 2004). Calificarla como una competencia con bastante nivel en la especialidad de EP-EF dista de las investigaciones previas analizadas, que dan a entender que algunos de los docentes de este perfil podrían ser personas poco implicadas ante las agresiones escolares. Aunque la incoherencia entre la valoración positiva de la competencia por parte de la modalidad de EP-EF y los datos de las investigaciones analizadas sobre esta especialidad, podría quedar reducida por las escasas investigaciones que relacionan esta temática con la especialidad de EF o también por la falta de estudios que se centren en el resto de las especialidades incluidas en el libro blanco.

Hay que señalar que todas las competencias mencionadas cuentan con buenas puntuaciones y se sitúan por encima de 2.5 en la dirección de “suficiente nivel”. Además, se observa una gran similitud de puntuaciones entre los diferentes niveles y especialidades educativas que hace que se puedan establecer pocas comparaciones entre ellas (Maldonado, 2004).

En relación con las competencias específicas de cada nivel y especialidad, en EI se han encontrado dos competencias que se relacionan con el tema a tratar en el presente trabajo. La primera, “Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural”, a la que los académicos han concedido una puntuación de 3.02, y la segunda, “Detectar situaciones de falta de bienestar del niño o la niña que sean incompatibles con su desarrollo y promover su mejora” evaluada con un 3.05. Ambas con calificaciones superiores a 3 y, en consecuencia, muy bien valoradas por los expertos (Maldonado, 2004).

En lo que se refiere a las competencias específicas de EP, resalta la consideración de la especialidad de EF sobre la competencia “Saber detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices, así como aplicar primeros auxilios” con un 2.81 de puntuación. Hay que enfatizar que, además de las competencias específicas recogidas en la especialidad de EI, la especialidad de EP-EF es la única que contempla una competencia específica que pretende desarrollar la capacidad de identificar relaciones sociales que puedan dificultar la consecución del bienestar del alumnado. De modo que en las competencias específicas del resto de especialidades de EP no queda reflejada ninguna formación en la adquisición de capacidades que permitan a los futuros docentes detectar o intervenir ante acontecimientos conflictivos que perjudiquen a los alumnos, a sus relaciones o al clima de aula y escuela (Maldonado, 2004).

Por otro lado, los futuros docentes de las etapas de la ESO, FP o Bachillerato reciben una formación inicial diferente a la expuesta hasta el momento. Es una formación reglada con una duración de 60 créditos que consiste en la adquisición del título oficial de Máster que les habilita para el ejercicio de docencia. Las condiciones a cumplir en estas etapas están reguladas por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. La Orden dicta una serie de competencias a adquirir por el alumnado y futuro profesorado. Desde el punto de vista del presente trabajo se rescatan aquellas competencias que pretenden desarrollar capacidades que permitan identificar o afrontar conflictos en la escuela o que vayan dirigidas a mejorar la convivencia, las relaciones sociales y el bienestar general de los alumnos. A partir de estas premisas, se ha identificado una única competencia

denominada “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos”. Por consiguiente, se comprueba que los futuros docentes reciben una amplia formación sobre sus disciplinas y los contenidos de la materia a impartir, pero podrían necesitar una mayor formación inicial en otros temas imprescindibles para su función docente, como son la adquisición de un conocimiento psicopedagógico general, didáctico o estrategias ante problemáticas y dificultades (Buendía et al., 2011; Tribó, 2008) que les permita actuar de acuerdo con las diferentes situaciones que se viven en el aula y en el centro.

Si se dejan al margen las diferencias en la formación inicial de los alumnos de Magisterio explicitadas al comienzo y comparamos la formación inicial general de los alumnos de Grado con la formación de los alumnos del Máster, se evidencia una gran desigualdad. En los primeros, alumnos de Magisterio, las competencias relacionales, de buen clima escolar y de resolución de conflictos tienen una mayor presencia que en los alumnos de Máster. Por otro lado, además del número y la consideración de las competencias, también existe una distinción en el número de horas de los planes de estudios. En cada una de las regulaciones no queda establecido el número de horas a invertir en cada competencia; sin embargo, el hecho de que el Grado de Magisterio conlleve la superación de 240 créditos y el Máster únicamente 60 créditos puede llevar a pensar que en el primero se realizará un mayor énfasis en el estudio profundo de la pedagogía y en la adquisición de capacidades que ayuden a mejorar la convivencia y el clima escolar que en el segundo.

A pesar de las diferencias en cada etapa y especialidad, el análisis de la formación inicial del profesorado también permite comprobar las escasas competencias que recogen tanto el libro blanco como la Orden ECI/3858/2007, que pretendan desarrollar en los futuros docentes capacidades que les permitan reconocer y actuar en situaciones de agresiones entre los alumnos. Este puede ser uno de los motivos por los que, en general, los docentes reclaman una mayor formación que les permita mejorar el clima de aula ya que, en su mayoría, indican que son capaces de identificar de manera teórica las características del *bullying* o las agresiones; sin embargo, podrían tener dificultades para reconocerlas en la práctica (Baro, 2019; Pérez-Jorge et al., 2019).

Las ideas expuestas se ven apoyadas por un estudio realizado a 347 estudiantes en proceso de formación de la Universidad de Oviedo (Álvarez-García et al., 2010). Del total

de la muestra, 126 eran alumnos de tercer curso de Magisterio en sus seis especialidades; EI, EP, EP-LE, EP-NEE, EP-EF, EP-EM y el resto eran estudiantes del curso para la obtención del CAP (actualmente el título de Máster regulado por la Orden ECI/3858/2007). El objetivo fue analizar el nivel de satisfacción que los alumnos tenían con la formación inicial recibida sobre el *bullying*, la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia. Se obtuvieron resultados que afirmaban que, en general, la satisfacción con la formación inicial recibida era baja, mostrándose bastante satisfecho o muy satisfecho únicamente un 12.97% del total de alumnos (45 de 347). Así, los alumnos y futuros docentes indicaron tener pocos conocimientos en técnicas para el manejo del aula, técnicas de resolución de conflictos y detección de problemas de convivencia. Finalmente se evidenció que los alumnos terminaban su formación inicial con posibles carencias en conocimientos para el manejo de la convivencia escolar.

Los datos aportados hacen pensar en los contenidos y la regulación de la formación inicial de los futuros docentes; sin embargo, también hacen reflexionar sobre que esta formación no debería ser un hecho puntual que ocurra de manera aislada al comienzo de la vida profesional. Los conocimientos de los docentes no deberían basarse de manera exclusiva en una formación inicial, sino en una formación continua y permanente que les permita construir un conocimiento actualizado, adaptado al contexto educativo en el que desempeñan su labor y a las situaciones pedagógicas a las que se enfrentan.

En esta línea Imbernon (2019) aclara que, debido a la formación inicial, es necesario que los docentes de secundaria reciban una formación permanente que les aporte herramientas para tratar los problemas de convivencia y los conflictos. Esta afirmación se podría extrapolar a los docentes de cualquier etapa educativa y especialidad con el fin de mejorar su labor a través de una formación basada en la reflexión, en las evidencias científicas y en la propia práctica.

No obstante, en ocasiones se ofrece una formación permanente descontextualizada, escasa y opcional a la que no todos los docentes pueden o están dispuestos a acceder. Este aprendizaje permanente a veces es una tarea compleja que debe diferir en función de la persona y de las circunstancias educativas, culturales y sociales del escenario al que se enfrenta (Imbernon y Canto, 2013), hecho que dificulta aún más el poder ofrecer una formación permanente adaptada a cada perfil profesional o situación.

Por otro lado, en los centros educativos los docentes se encuentran con programas de prevención de violencia escolar, sin embargo, estos planes no deberían quedarse en una mera implementación, sino que deberían incorporar acciones que los preparen para ocuparse de manera eficaz de las situaciones agresivas entre el alumnado, sensibilizándolos y capacitándolos para asumir una función preventiva pero también de intervención (Valdés-Cuervo et al., 2018), que les permita identificar ciertas acciones y romper con las ideas preconcebidas que puedan tener. Tal y como indica Funes (2000), los objetivos de estos planes no deberían ser solamente la prevención de la violencia entre los alumnos, sino también enseñar habilidades y métodos para solventar problemas y mejorar el clima del centro, ya que la falta de reconocimiento de las conductas agresivas que se generan provoca un mayor fomento en las mismas, viéndose reforzados estos actos por la pasividad, la ausencia de actuación, la tolerancia inconsciente y la falta de normas claras (Cabezas y Monge, 2013). Por lo tanto, la escasa formación y la representación que tienen los docentes sobre las agresiones entre iguales condicionaría su capacidad de percibir las.

A este respecto, a través de una investigación realizada con 22 docentes de Educación General Básica en Santo Domingo en la que se realizaba un pretest, una formación y posteriormente un postest, se comprobó la importancia del conocimiento sobre estos actos. Los datos del pretest mostraron que los profesores identificaron en un porcentaje bajo conductas de coacción (9.09%), hostigamiento (18.8%), *bullying* gesticular (31.82%) e intimidación (36.36%). No obstante, después de su capacitación, en el postest los datos aumentaron hasta llegar a identificar estas acciones en un 94.24% (Andino, 2018). Por consiguiente, queda de manifiesto de nuevo la importancia de la formación y su influencia en la percepción y conocimiento de los docentes ante la identificación de las agresiones.

Por último, resaltar que al igual que El Defensor del pueblo (2007) recomienda incluir en las enseñanzas universitarias del profesorado de EI, EP, ESO, FP y Bachillerato contenidos curriculares relativos a la prevención, detección y resolución de conflictos de violencia escolar, también aconseja a las administraciones educativas asegurar una formación permanente de todos los docentes con el fin de que puedan integrar nuevos conocimientos y renovar los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) que adquirieron en su formación inicial.

### ***1.2.3.3 La influencia del contexto***

Las conductas agresivas se producen en contextos muy diversos dentro de los propios centros educativos, y en ellos, se encuentran docentes de diferentes niveles o especialidades. Se podría pensar que las zonas en las que más se producen los actos agresivos son zonas aisladas o escondidas de la escuela que carecen de supervisión. Sin embargo, Ballesteros et al. (2018) indican que en el año 2017 el entorno donde se produjeron un mayor número de casos de acoso escolar fue en la propia aula/clase: un 70.7% de los niños que habían sufrido acoso así lo destacó. El segundo lugar en el que más casos se dieron fue en el patio (67.8%), seguido por los momentos de los cambios de clase (36.8%), las entradas o salidas del colegio (16.7%), los lavabos y vestuarios (10.3%) y el comedor (8%). Cabe resaltar, que este mismo estudio señaló que los recreos son cada vez un lugar más habitual de acoso escolar, ya que desde el año 2015 hasta el año 2017 las conductas en esta zona aumentaron en un 29.6%.

Datos similares son los presentados por Cerezo (2009) en una investigación en la que analizaron la situación del *bullying* en España y los lugares donde ocurren a través de una muestra aleatoria de 13 centros y 1392 alumnos de Primaria y Secundaria. Los resultados indicaron que las zonas en las que se suelen producir las agresiones según los niños de Primaria son, en primer lugar, el patio y, en segundo lugar, el aula; a diferencia de lo que ocurre con el alumnado de Secundaria, que señala como primer lugar el aula, seguido de la entrada y los pasillos, y en tercer lugar el patio.

Por consiguiente, el aula y la zona de recreo son proclamados los espacios donde se producen el mayor número de agresiones, coincidiendo con otros estudios (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Linaje y Cotán, 2020; Neculpan et al., 2014) y corroborándose así la idea de que las agresiones se producen en entornos donde habitualmente están presentes los docentes u otros adultos del centro y no en zonas solitarias.

Además, si se focaliza en los datos recogidos a través de las distintas investigaciones sobre las actuaciones de ciertas especialidades, como los docentes de Educación Física, se hace evidente que el contexto puede promover y a la vez difuminar ciertas conductas agresivas: se trata de un entorno que visibiliza los roles que se representan en el deporte, da lugar a mostrar la expresión corporal y a conformar grupos que pueden promover la instauración de conductas agresivas o de acoso escolar (Bascón-Seda y Ramírez-Macías, 2018).



Para concluir, cabe destacar que la mayoría de las investigaciones centran su atención en la comparación de las percepciones entre los docentes de los diferentes niveles educativos de EI, EP, ESO, FP o Bachillerato; sin embargo, como se deja entrever a lo largo de los últimos apartados, son escasos los estudios que tratan esta temática desglosando los datos en distintas especialidades docentes como puedan ser especialidad de Música, Lengua Extranjera, Necesidades Educativas Especiales o Educación Física, recogiendo escasamente dos estudios que analizan estas percepciones en docentes de Educación Física.

No obstante, al analizar la formación de los docentes de diferentes especialidades y niveles respecto a las relaciones entre iguales, conflictos y convivencia, y comprobar que no son equivalentes, se intuye que, a pesar de no existir investigaciones sobre las percepciones de los docentes de distintas especialidades, también podría haber distinciones en su percepción o actuación ante la violencia entre iguales.

Por este motivo, la presente investigación pretende indagar sobre la percepción y las actitudes que tienen los docentes de distintas especialidades de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales.

En definitiva, las actuaciones de los docentes son fundamentales para la buena convivencia escolar, entendiéndose esta convivencia como una relación entre personas en un contexto de solidaridad y de respeto mutuo que se genera por todos los miembros de la comunidad educativa (Sandoval, 2014). Además, y a pesar de que una buena convivencia escolar no se define solamente por una ausencia de agresiones o violencia, mantener en las escuelas un ambiente sin conflictos entre el alumnado es vital para su consecución, resaltando que su gestión no es una responsabilidad individual de los estudiantes, sino una responsabilidad compartida también con los docentes incluidos en el proceso.

## **CÁPITULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las agresiones entre iguales, y no solo el acoso escolar, constituyen un problema común en los centros escolares. Los alumnos, independientemente de su edad, sexo o género, pueden realizar acciones y tener comportamientos que dañen el bienestar y la integridad de sus iguales. A lo largo de la presente investigación se entienden estas agresiones como cualquier comportamiento físico, verbal o social, efectuado de manera presencial o a través de las tecnologías, que una persona realiza a otra de manera intencionada con el fin de producir un daño.

Ante las circunstancias expuestas es fundamental destacar la figura de los docentes, unos profesionales que deben conocer las características de las agresiones, los contextos en los que suceden, el porqué de ciertas conductas de sus alumnos, las consecuencias que pueden tener en ellos, deben saber cómo identificarlas y, por su puesto, ajustar su actuación a la situación vivida, con el fin de evitar que los alumnos salgan perjudicados y de crear un clima sano de convivencia.

A la luz de estas premisas, la revisión de varios documentos científicos (e.g., Alemany et al., 2012; Benítez et al., 2005; Fernández et al., 2006; Neculpan et al., 2014; Veccia et al., 2019) advierte sobre la posible existencia de diferencias entre los docentes de distintos niveles educativos en el entendimiento del término maltrato entre iguales y en sus características, así como en la percepción de la frecuencia de conductas agresivas y en sus actuaciones ante ellas. Aunque, las diferencias encontradas también podrían ser atribuibles a la incidencia de las agresiones o a sus características en los diferentes momentos evolutivos del alumnado (e.g., infancia, adolescencia, etc.), los datos también hacen visible que podría haber concepciones distintas sobre lo que son las agresiones entre iguales por parte del profesorado de distintos niveles educativos como son EI, EP, ESO, FP o Bachillerato. Como se ha argumentado previamente, comparar niveles educativos podría tener su interés tanto para la investigación como para la intervención, al igual que explorar posibles diferencias entre especialidades docentes. Sin embargo, si se centra la revisión de la literatura en este último aspecto, a saber, las especialidades docentes, únicamente se encuentran dos estudios muy concretos sobre el profesorado de la especialidad de Educación Física (Bascón-Seda y Ramírez-Macías, 2018; O'Connor y Graber, 2014). Además, en la revisión de la literatura científica también quedan sin representar el resto de las especialidades (EP-EM, EP-NEE, EP-LE). Por consiguiente, se hace evidente la necesidad de estudiar un campo de conocimiento muy amplio y

relevante, pero muy poco explorado en la actualidad. Y es que todos los docentes, independientemente de su nivel educativo o especialidad, tienen un contacto directo día a día con cada uno de los niños de la escuela y, por lo tanto, también deberían tener la misma responsabilidad ante las situaciones conflictivas que se producen, que alteran la convivencia y perjudican de manera directa a una parte del alumnado y, paralelamente, ante el fomento del bienestar en contextos educativos. Además, hay que tener en cuenta que ciertas especialidades docentes, como EP-NEE, apoya a alumnos que, debido a sus particularidades, podrían presentar una mayor vulnerabilidad; de manera similar ocurre con los docentes de EP-EF, cuya práctica se realizan en contextos que también podrían influir en la indefensión de algunos alumnos, al pasar desapercibidas ciertas formas de comportamiento agresivo. Por lo tanto, es presumible que la realidad que observe cada docente no sea exactamente la misma, suceso que podría hacer visibles diferencias en las características de las agresiones dentro de cada perfil docente.

Lo planteado hasta el momento, hace que surja un nuevo interrogante para el que la revisión teórica no parece tener respuesta. La cuestión es si las discrepancias entre el profesorado de diferentes niveles educativos respecto a las agresiones entre iguales podrían ser extrapolables a los docentes de distintas especialidades como son EP-LE, EP-NEE, EP-EF o EP-EM. Algunos de los hechos que podrían apoyar esta idea son las diferencias de formación inicial encontradas entre los distintos niveles y especialidades docentes. Como se ha explicado en el apartado anterior, cada uno de ellos tienen establecidas distintas competencias a desarrollar a lo largo de sus estudios y no en todos los casos se le otorga la misma relevancia a la adquisición de conocimientos o competencias que hagan referencia a los conflictos relaciones, las agresiones o la mejorar del clima escolar.

En definitiva, se hace necesario distinguir las percepciones y actuaciones del profesorado sobre las agresiones entre iguales e intentar concretar si tales diferencias pudieran ser debidas a las concepciones que cada uno tiene, a la formación inicial recibida, a su formación continua, a su experiencia o a otras variables como edad o género. De esta manera, se podrían identificar puntos de mejora a trabajar en un futuro.

Así pues, si se relaciona la información presentada con los datos concretos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, que indican que el 31% de sus docentes admite que en sus clases se producen insultos, amenazas, peleas e intimidaciones entre los alumnos y que estos docentes actúan solamente en un 2.10% de los casos (Bolado y Gómez, 2005;

González, 2006), se pone de manifiesto la especial necesidad de implementar la presente investigación en esta región para aportar datos que ayuden a arrojar luz sobre el origen de estos números.

Por todo lo expuesto hasta el momento, surge el siguiente interrogante que resume todo aquello a lo que se pretende dar respuesta: ¿cuáles son las percepciones y actitudes del profesorado de diferentes niveles educativos y especialidades de la comunidad autónoma de Cantabria ante las agresiones entre iguales en sus centros educativos?

## **CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

La delimitación del marco teórico y del planteamiento del problema en el capítulo 1 y 2 dan paso a determinar el objetivo general y los objetivos específicos a los que pretende dar respuesta la presente investigación, así como las preguntas de investigación.

### **3.1 Objetivo general**

Explorar las percepciones y las actitudes de los docentes de los diferentes niveles educativos de EI, EP, ESO, FP y Bachillerato, y de las especialidades de EP-EM, EP-LE, EP-EF y EP-NEE de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales.

### **3.2 Objetivos específicos**

Analizar qué entienden los docentes de los diferentes niveles educativos de EI, EP, ESO, FP y Bachillerato, y de las especialidades de EP-EM, EP-LE, EP-EF y EP-NEE por agresión entre iguales y si podrían existir diferencias entre ellos.

Explorar si hay agresiones que los docentes de los diferentes niveles educativos y especialidades identifican con mayor o menor facilidad.

Conocer si los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades reconocen las posibles consecuencias que pueden producir las agresiones en el alumnado.

Estudiar cómo interviene el profesorado de diferentes niveles educativos y especialidades ante las agresiones que se pueden producir entre iguales.

Indagar sobre qué características creen los docentes que tiene el alumnado agredido y cómo reaccionan estos últimos ante las agresiones.

Averiguar cuáles son los espacios o zonas de los centros educativos que se identifican como más proclives a que se den agresiones entre iguales.

Identificar la formación inicial y permanente del profesorado en relación con el tema agresiones entre iguales.

### **3.3 Preguntas de investigación**

La revisión de la literatura sobre el tema que nos ocupa y que ha posibilitado la elaboración del marco teórico, así como las inquietudes de la propia investigadora, han contribuido a la formulación de una serie de preguntas de investigación a las que se pretende responder con su futura implementación. Estas preguntas son:

1. ¿Qué diferencias existen en los conocimientos del profesorado de Cantabria de los diferentes niveles educativos de EI, EP, ESO, FP y Bachillerato y de las diferentes especialidades de EP-EM, EP-LE, EP-EF y EP-NEE sobre las características de las agresiones entre iguales?
2. ¿Cuáles son las distintas identificaciones del profesorado de Cantabria de los niveles educativos de EI, EP, ESO, FP y Bachillerato y de las especialidades de EP-EM, EP-LE, EP-EF y EP-NEE sobre los diferentes tipos de conductas agresivas?
3. ¿Cómo influye la formación inicial y continua del profesorado de Cantabria en la manera que tienen de percibir y actuar ante las agresiones entre iguales en los centros educativos?

Por otro lado, en cuanto a las hipótesis de la investigación, es sabido que estas deben estar fundamentadas en información previa procedente de la revisión de la documentación científica para, posteriormente, proceder a confirmarlas o refutarlas de manera empírica. Cabe destacar que, debido a la escasez de estudios que traten la percepción e intervención ante las agresiones entre iguales por parte de los docentes de diferentes niveles educativos, al igual que la falta de investigaciones con los docentes de diferentes especialidades, como pueden ser EP-EM, EP-LE, EP-NEE, EP-EF, estamos ante una investigación eminentemente exploratoria en la que no va a ser posible formular hipótesis en un sentido estricto: serían enunciados muy generales y complicados de verificar. Por tanto, se ha desestimado esta posibilidad.

## **CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO**

En los capítulos anteriores se ha explicitado la fundamentación teórica bajo la que se sustenta el diseño de esta investigación, se ha concretado el estudio a través del planteamiento del problema y se han expuesto los objetivos y las preguntas de investigación a las que trata de dar respuesta este trabajo.

En el presente capítulo se desarrolla el tipo de metodología planteada para el diseño de la investigación, la contextualización, así como la justificación de la muestra, las fases, la temporalización, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y, por último, las consideraciones éticas que acompañarán el proceso.

### **4.1 Tipo de investigación**

La presente investigación se realiza bajo una metodología mixta, caracterizada por una serie de procesos sistemáticos que requieren la recogida y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, además de una discusión conjunta de los mismos que ayuda a lograr un mejor entendimiento del tema a estudiar (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se trata de aprovechar los beneficios de ambos tipos de metodologías y combinarlas para procurar reducir las posibles debilidades de cada una de ellas.

A través de la metodología cuantitativa, se busca poder extrapolar las conclusiones de la investigación recogiendo datos numéricos y estadísticos a partir de una muestra amplia y representativa, con el fin de buscar explicaciones a ciertos hechos (Hernández et al., 2014). De manera específica, el alcance de esta investigación es exploratoria, descriptiva y correlacional. En relación con la primera, la revisión de la literatura ha hecho visible la falta de investigaciones sobre las percepciones y actitudes de los docentes de especialidades educativas como EP-EM, EP-NEE, EP-LE sobre las agresiones entre iguales. De este modo, se puede hablar de un estudio exploratorio al ser un problema de investigación escasamente estudiado y sobre el que incluso hay dificultades para formular hipótesis de trabajo. Por otro lado, también se puede hablar de un estudio descriptivo y correlacional al pretender exponer una serie de conocimientos y características de los docentes, pero con la finalidad de conocer si existen relaciones entre diferentes variables, como pueden ser la formación de los docentes o las zonas en las que se producen las agresiones y las percepciones y actuaciones de estos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Por lo que se refiere a la metodología cualitativa, no se pretende generalizar los resultados obtenidos, sino comprender los hechos, las percepciones y los significados de los sujetos, admitiendo la subjetividad como un valor positivo del estudio y obteniendo datos valiosos y enriquecedores (Hernández et al., 2014). Se trata de introducirse en las vivencias de los participantes y de profundizar en sus ideas para entender mejor los procesos educativos.

La utilización de ambas metodologías y la obtención de datos tanto numéricos como cualitativos responde a los objetivos de la investigación. Asimismo, otorgan al estudio una perspectiva amplia y profunda, obteniendo datos ricos y variados, que deberían aportar mayor solidez y rigor al estudio.

Por otro lado, la complejidad que supone la indagación en las percepciones y actitudes de los docentes hace que sea conveniente el uso de este tipo de metodologías. Así, se obtienen dos visiones diferenciadas, la estandarizada recogida a través de los datos cuantitativos y la subjetiva extraída mediante datos cualitativos, pero que, a su vez, conjugan a la perfección conduciendo a una construcción de la realidad desde ambas perspectivas.

Con todo esto, se pretende llevar a cabo una triangulación metodológica, es decir, se utiliza “la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social (...) para, de esta forma, aumentar la validez de los hallazgos y el grado de confianza en los mismos” (Cea D’Ancona, 1998, pp. 47-48). Concretamente, es una triangulación entre métodos al combinar, como ya se ha explicado, la metodología cuantitativa y cualitativa.

## **4.2 Selección del contexto**

El diseño de esta investigación se ha realizado para ser implementada en centros educativos de EI, EP, ESO, Bachillerato y FP de la Comunidad Autónoma de Cantabria, España.

Esta comunidad se sitúa en el extremo septentrional de la Península Ibérica, limitando al este con el País Vasco, al sur con Castilla y León, al oeste con el Principado de Asturias y al norte con el mar Cantábrico. Es una comunidad con buenas comunicaciones que permite la conexión entre sus diferentes zonas y poblaciones a través



de la autovía del Cantábrico, carreteras nacionales, tren y aeropuerto (Parlamento de Cantabria, 2021), lo que permite una movilidad lúdica de la población, pero también una movilidad laboral que se visibiliza en los centros educativos debido a la presencia de docentes de otras comunidades.

Cuenta con una población de 582388 habitantes de los que 90122 se sitúan en edades comprendidas entre los 2 y los 18 años (Instituto Cántabro de Estadística, 2021), por lo tanto, en un periodo de cursar las etapas educativas que van desde EI hasta Bachillerato y FP. Por otro lado, estos alumnos se distribuyen entre los 216 centros de EI y EP, 91 de ESO, 51 centros de FP de grado medio, 75 de FP de grado superior y, por último, 56 de Bachillerato (Educantabria, 2021). Cabe destacar que, en la actualidad, Cantabria asume la responsabilidad de la gestión del sector educativo y su toma de decisiones, pues estas competencias fueron transferidas desde el Gobierno de España.

La población se distribuye en un total de 102 municipios y se reparte de manera desigual por toda la Comunidad, agrupando dos de esos municipios, Torrelavega y Santander, alrededor de la mitad de los habitantes (Parlamento de Cantabria, 2021). Este hecho hace que se generen relaciones diferentes entre los adultos y los niños, entre los propios docentes y los niños, e incluso entre los propios niños; ya que el entorno, rural o urbano, y la disposición geográfica de la población contribuye a que se puedan establecer diferencias en las relaciones interpersonales.

Sin embargo, tras la revisión de la literatura, no hay información ni motivos para pensar que la casuística del profesorado de la comunidad autónoma de Cantabria pueda ser significativamente diferente del profesorado de otras comunidades; por consiguiente, en cierta manera, se desconoce cómo podría afectar el contexto a los resultados obtenidos, por lo que la posible generalización de los resultados obtenidos debería hacerse con las debidas cautelas.

No obstante, la investigación en este contexto es relevante debido a que algunas de las relaciones que se producen entre los niños de la Comunidad Autónoma de Cantabria generan situaciones que demandan intervención docente. Y es que, en la presente comunidad autónoma el 31.6% de alumnos encuestados de 4º, 5º y 6º de EP afirmaron haber sufrido una o más agresiones durante el curso escolar 2017; y un 21.3% reconocieron haber sufrido una o más agresiones por lo menos una vez a la semana

(Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2018). Datos que hacen necesaria la contextualización del estudio en este ámbito geográfico.

### **4.3 Elección y justificación de la muestra**

La población sobre la que se recolectarán los datos son todos los docentes en activo de las etapas educativas de EI, EP, ESO, Bachillerato, FP y de las especialidades EP-EM, EP-EF, EP-NEE, EP-LE de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta investigación, así como las características de la misma y el desarrollo de esta línea de trabajo, según la revisión documental realizada, se decide utilizar una metodología mixta. Por lo tanto, a continuación, se detallarán dos tipos de muestras que se obtendrán de dicha población.

#### **4.3.1 Elección de la muestra cuantitativa**

En relación con la muestra con la que se aplicará una metodología cuantitativa, se contará con subgrupos de la población a estudiar, con el fin de que sea una muestra representativa y se puedan extender los datos a la población general de docentes de Cantabria.

Para determinar el tamaño de la muestra que se necesita, se realiza un muestreo probabilístico en el que todas las unidades de la población tienen, en principio, las mismas posibilidades de ser elegidas para formar parte del estudio (Bisquerra, 2004). La elección se efectúa en función del tamaño de la muestra y de manera aleatoria dentro de cada unidad de población. Con este tipo de selección se obtienen ventajas como reducir el margen de error.

Concretamente, el tipo de muestreo probabilístico utilizado es el estratificado, ya que la población y muestra se divide por segmentos o grupos (EI, EP, ESO, Bachillerato, FP, EP-EM, EP-EF, EP-NEE, EP-LE) permitiendo seleccionar una muestra precisa y representativa de cada uno de ellos para poder realizar un contraste y comparación entre los docentes de distintos niveles educativos y especialidades (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para obtener los datos sobre el número de docentes en activo de la Comunidad Autónoma de Cantabria se contactó con el servicio de información general de la

Consejería de Educación que, a su vez, nos remitió al departamento correspondiente, con el fin de conseguir esa información desglosada por cada nivel educativo y especialidad (Departamento de Estadística, comunicación personal, 26 de febrero de 2021). Es preciso tener en cuenta la necesidad de tomar como referencia listados actualizados con datos exactos, veraces y fiables para ser precisos en la elección. Sin embargo, el Departamento de Estadística de la Consejería afirmó no poseer datos del número de docentes de las especialidades citadas. En cambio, aportó información sobre la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional en la que aparecen el total de número de docentes de EI (151) de los centros que imparten exclusivamente dicha etapa, y el número de docentes de EP (3317), apuntando que estos últimos datos también incluyen al profesorado de EI que imparten docencia en centros de Primaria. Por lo tanto, no se precisa el dato concreto de los docentes de cada una de las etapas educativas. En relación con los docentes de la ESO, Bachillerato y FP, la web proporciona el total de los tres niveles educativos (3985) (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Gobierno de España, 2021). Cabe destacar, que los datos señalados están actualizados a fecha 30 de junio de 2020, es decir, son datos del curso académico 2019-2020.

Con el fin de conseguir los datos desglosados y actualizados se contactó por correo electrónico con diferentes sindicatos obteniendo las siguientes informaciones sobre la Comunidad Autónoma de Cantabria. En el nivel de EI, actualmente se cuenta con 854 docentes, en EP con 1277, la ESO y Bachillerato unifica sus datos, agrupando ambos 2663 docentes y, por último, los profesores de FP y técnicos de FP son 861. En relación con las especialidades, EP-EF tiene 190 docentes, seguido por PT (182), AL (167) y la especialidad de EP-LE que, en este caso, solamente es referida a la especialidad de inglés (225) (comunicación personal, 2 de marzo de 2021).

La falta de desglose de los datos aportados en los niveles educativos de la ESO y Bachillerato ha generado que esta muestra sea finalmente una única muestra conjunta y no disociada. Pese a ello, la formación docente de estos dos niveles educativos está regulada de la misma manera por la Orden ECI/3858/2007, por lo que la unión de la muestra no debería suponer ningún perjuicio significativo para la investigación.

Además, en el estudio se considera la unificación de las especialidades PT y AL bajo el nombre de EP-NNE en una única muestra. Esto es debido a las características de ambas especialidades y a que en el marco teórico las dos especialidades reciben la misma formación inicial docente y quedan unidas bajo el nombre de EP-NEE.

Con los datos obtenidos, se detalla cómo se ha efectuado el cálculo del tamaño necesario de muestra. Se ha realizado una estimación para cada estrato determinando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. A continuación, en la Tabla 4 quedan recogidos los estratos utilizados, el total de la población y, finalmente, la muestra de cada estrato necesaria en el estudio.

**Tabla 4**

*Muestreo cuantitativo previsto*

<b>Estrato</b>	<b>Nivel educativo y especialidad</b>	<b>Población (N)</b>	<b>Muestra (n)</b>
1	EI	854	266 (n1)
2	EP	1277	296 (n2)
3	ESO/Bachillerato	2663	337 (n3)
4	FP	861	267 (n4)
5	EP-EF	190	128 (n5)
6	EP-NEE	349	184 (n6)
7	EP-EM	92	75 (n7)
8	EP-LE	225	143 (n8)
<b>TOTAL</b>		<b>6511</b>	<b>1696</b>

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que en esta investigación es relevante que dentro de la muestra de cada estrato estén presentes docentes que hayan cursado estudios de Grado. Es decir, que hayan comenzado sus estudios a partir del año 2010, ya que como recoge el marco teórico, los estudios de Grado se regulan bajo la normativa de Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (Maldonado, 2004), significando este hecho un cambio en la formación docente que pretendemos conocer si afecta en sus percepciones, conocimientos y actitudes. Lo mismo ocurre con los estudios de los docentes de la ESO, Bachillerato y FP, cuya formación actual a través del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria cambió en el año 2007, quedando regulada por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

La variable de formación no se puede determinar con anterioridad a la implementación del estudio. Por lo tanto, se recogerá al menos la muestra determinada y si los sujetos no cumplieran con este requisito se irá incrementando la muestra hasta obtener una selección de sujetos cuyos estudios sean Grado y Máster.

Por lo que respecta a los centros participantes, se cuenta con un listado obtenido de la página web de Educantabria (2021) en el que constan 216 centros que imparten EI y EP, 91 de ESO, 56 de Bachillerato y, por último, 51 centros de FP que imparten grado medio y 75 FP de grado superior. En un primer momento se contactará de manera aleatoria con el 35% de los centros totales de EI y EP, es decir, con 76 centros. Se estima que la media de líneas de los colegios contactados podría ser de una y, por lo tanto, podrían contar con cuatro docentes de EI por cada uno, seis de Primaria y uno o dos docentes por cada especialidad (EP-EF, EP-NEE, EP-EM, EP-LE). En cuanto a los centros de la ESO, Bachillerato y FP, se contactará con el 35% de los centros al igual que en el caso anterior, de manera que inicialmente se enviaría la petición de participación a 32 centros educativos de la ESO y Bachillerato, y a 26 centros de FP teniendo en cuenta que el número de docentes por aula en estos centros es mayor que en los colegios de EI y EP. El contacto se realizará mediante el envío de un correo electrónico a los equipos directivos de los centros y, posteriormente, se efectuará una llamada telefónica a cada centro. Por ambos medios, se explicará el motivo del contacto, el objetivo de la investigación a realizar, la petición de participación, así como el traslado de esta información a los docentes (Anexo 1), junto con el enlace donde encontrarán la encuesta a cumplimentar de manera online. Se tendrá en cuenta que la muestra invitada, es decir, aquellos sujetos a los que se invita a participar en el estudio, no tienen por qué ser la muestra participante o real (Buendía, 1998). Por lo tanto, se invitará a colaborar al número de centros expuestos y estimados como necesarios para cubrir la muestra recogida en la Tabla 4, pero a la vez se considerará la posibilidad de tener que contactar a lo largo de la investigación con más centros educativos para reemplazar aquellos que no accedan a participar.

#### **4.3.2 Elección de la muestra cualitativa**

En cuanto a la muestra de la metodología cualitativa, hay que destacar que, a diferencia de la cuantitativa, no busca generalizar los resultados, sino que pretende profundizar en el fenómeno a investigar para complementar la parte cuantitativa anterior

e indagar en los significados de los docentes. Debido a esto, se realiza un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente un muestreo de participantes voluntarios (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Buscando contar con una muestra con diversas miradas, se invitará a formar parte del estudio a 16 participantes que se seleccionarán de 16 centros educativos. Se contactará con dos centros educativos por cada estrato presentado en la Tabla 4 con el fin de que se pueda tener un docente de cada estrato y de cada centro. De esta manera, se obtiene una muestra heterogénea en cuanto al contexto en el que imparten docencia, al nivel educativo y especialidad. Previendo que puede ser complicada la aceptación de los docentes inicialmente invitados a participar en este trabajo, queda abierta la posibilidad de contactar con otros centros educativos con el fin de no perder muestra. Los sujetos deberán participar voluntariamente en el estudio, se les informará mediante comunicación escrita de las condiciones de la investigación y se les solicitará su consentimiento informado, mediante la cumplimentación de un documento de aceptación de la participación (Anexo 2). Una vez hayan aceptado, serán convocados en una fecha, hora y lugar determinado que se intentará que sea consensuado entre participantes e investigadora teniendo en cuenta la disponibilidad de todos los asistentes.

Por lo que se refiere al tamaño de la muestra, en la investigación cualitativa no hay parámetros precisos o exactos, sino un marco de referencia aproximado según el tipo de estudio que se vaya a realizar. En este estudio se ha seleccionado la realización de grupos de enfoque, mediante una dinámica de entrevista grupal que favorece la comunicación entre los participantes, así como entre participantes e investigador, y que permite recoger datos relacionados con los conocimientos y experiencias de los sujetos en un ambiente que favorece la discusión y opinión sobre aquellos temas a estudiar (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Kitzinger, 1995). En los grupos de enfoque se suele establecer un número de participantes que debe oscilar entre 7 y 10 personas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Teniendo en cuenta que en esta investigación los docentes se dividen por nivel educativo y especialidad en ocho estratos, se opta por la opción de crear dos grupos de enfoque con ocho sujetos cada uno, con la intención de que compartan ideas y opiniones desde los diferentes ámbitos educativos. Por lo tanto, se pretende que la muestra cualitativa final esté conformada por 16 participantes.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

La implementación de una metodología mixta lleva de manera necesaria a la utilización de, al menos, dos técnicas e instrumentos de recogida de datos. Uno de ellos, orientado a agrupar los datos cuantitativos sobre los conocimientos, las percepciones y las actuaciones de los docentes, y otro destinado a indagar sobre todo ello de manera cualitativa.

##### **4.4.1 Técnica e instrumento de recogida de datos cuantitativos**

La recolección de la información desde la metodología cuantitativa supone la utilización de técnicas e instrumentos de medición en los que deben estar presentes todas las variables a estudiar consideradas en los objetivos de la investigación. Su diseño debe permitir obtener respuestas que se puedan codificar de manera numérica para ser analizadas de manera estadística.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los instrumentos cuantitativos deben cumplir tres requisitos básicos. El primero, la fiabilidad, “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo, caso o muestra, produce resultados iguales” (p. 228). El segundo, la validez, es “el grado en que un instrumento mide con exactitud la variable que verdaderamente pretende medir” (p. 229). Y, la tercera y última, la objetividad, refiriéndose a ella como la captación de “los fenómenos tal cual son” (p. 238). La unión y consideración de los tres requisitos en la construcción de un instrumento es básico para una correcta utilidad del mismo.

En esta investigación se utilizará un cuestionario con preguntas relacionadas con las variables a medir y consecuentes con los objetivos de investigación planteados. Estará compuesto por varias escalas tipo Likert que consisten en “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 273).

Su elaboración se basó en una exhaustiva revisión de la literatura científica sobre el tema a estudiar para comprobar si existían cuestionarios ya empleados y validados que pudieran ser útiles. Tras la búsqueda bibliográfica se analizó cada uno de los documentos encontrados, seleccionando aquellos que estudiaban la misma temática y/o las variables, y que consecuentemente pudieran ser utilizados en esta investigación. Finalmente, se seleccionaron algunos instrumentos en su totalidad y algunas partes de escalas ya

empleadas en otros estudios, pero también fue necesario desarrollar herramientas de evaluación *ad hoc* para este estudio en atención a los objetivos de este trabajo.

Cabe destacar que algunos instrumentos, que han sido elaborados por diferentes autores y empleados en estudios previos, no detallan sus propiedades psicométricas; por lo tanto y a pesar de haber sido utilizados en informes técnicos y publicaciones de impacto, no se cuenta con datos exactos sobre su fiabilidad y validez. No obstante, han sido seleccionados porque son pruebas que agrupan bien los indicadores a analizar en esta investigación y porque son los que responden de manera adecuada a los objetivos de la misma.

Como no podría ser de otro modo, las escalas elaboradas *ad hoc* se han basado en los objetivos de la investigación y en la revisión teórica de la literatura científica. Para ello, se trató de identificar y señalar con precisión las dimensiones que integran cada una de las variables a estudiar para posteriormente, crear indicadores que permitieran operacionalizar las variables y desarrollar escalas de medición acordes con las que se pudieran obtener datos cuantificables.

A continuación, se explica de manera detallada el contenido del instrumento elaborado para este estudio, encontrándolo completo en el Anexo 3. Está compuesto por cuatro bloques (A, B, C, D). El primero de ellos, el bloque A, hace referencia a los datos identificativos de los sujetos a participar y en él se indaga sobre datos como el sexo, la edad, los estudios cursados, su año de inicio y finalización, la etapa educativa o especialidad en la que imparten clase y su experiencia docente. El segundo bloque (B) y más extenso, trata directamente sobre las agresiones entre iguales y está dividido en siete grupos de escalas y preguntas.

- La escala B.1, denominada “Concepto de agresión entre iguales” y que ha sido elaborada *ad hoc* para esta investigación, está compuesta por seis afirmaciones que exploran la percepción de los docentes ante el concepto de agresión entre iguales. A modo de ejemplo, algunos de los ítems son “para hablar de agresión entre iguales es necesario el uso de fuerza física o amenazas de hacerlo” o “una característica de todas las agresiones entre iguales es que quien agrede lo hace repetidamente con la víctima”. Tiene un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo) (Anexo 3, p. 114).



- La escala B.2, nombrada “Motivos de los problemas de convivencia según los docentes” e incluida en el estudio elaborado para conocer la percepción de los docentes sobre el clima educativo en las aulas y centros de Cantabria (Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2018), está compuesta por 11 afirmaciones y trata de saber cuál creen los docentes que es el motivo por el que se producen las agresiones entre iguales. Algunos de los ítems que incluye son “una educación permisiva de la familia”, “rigidez de las normas del centro” o “falta de habilidades del alumnado para resolver conflictos por otros medios” entre otros. Las contestaciones vienen delimitadas con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo) (Anexo 3, p. 115).
- La escala B.3, llamada “Tipos de agresiones”, ha sido diseñada *ad hoc* para este estudio basándose su elaboración en la Tabla 2 de la clasificación de agresiones entre iguales. Se decidió crearla a partir de la literatura existente al no encontrar instrumentos que detallaran en qué grado los docentes consideraban agresiones entre iguales una serie de hechos. Consta de 23 indicadores entre los que se encuentran “empujar”, “insultar” o “aislar” entre otros. Tiene un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo) (Anexo 3, p. 116).
- La escala B.4, nombrada “Causas a las que se atribuye el hecho de que un alumno se convierta en víctima”, explora la importancia que les otorgan los docentes a ciertas características como factores explicativos de por qué un alumno se sitúa en una posición de mayor vulnerabilidad; forma parte del cuestionario elaborado por el Defensor del Pueblo (2007) para conocer la violencia escolar entre iguales en la ESO. Incluye nueve ítems con respuesta tipo Likert de cuatro categorías (1 = poco importante, 2 = algo importante, 3 = importante, 4 = muy importante). Algunos de los ítems son “características físicas”, “características psicológicas”, o “falta de amigos”. Se realizaron una serie de cambios en la escala original que fueron: modificar falta de autoestima por baja autoestima y añadir la introversión como características de la personalidad del alumnado; cambiar la palabra deficiencia que aparecía en una de las afirmaciones por discapacidad; incluir la aclaración “estatura, peso, discapacidad física, etc.” en la afirmación características físicas; añadir como ejemplo trastornos psicológicos en las características psicológicas; incorporar la afirmación “alto rendimiento

académico”; modificar “búsqueda de popularidad de la víctima en el grupo” por “baja popularidad en el grupo de iguales” y, por último, incluir la afirmación “sexualidades y expresiones de género no normativas” (Anexo 3, p. 117). Esto se hizo por tratar de esclarecer los conceptos existentes en la escala y aumentar los indicadores en relación con el marco teórico previo de este trabajo.

- La escala B.5, denominada “Frecuencia de modalidad de maltrato” que examina la percepción de los docentes sobre la frecuencia de ciertas agresiones entre iguales (e.g., “es ignorado”, “es insultado”, “le pegan” o “le amenazan” entre otros), también ha sido recuperado del estudio elaborado por el Defensor del Pueblo (2007). Es una escala compuesta por 14 ítems con un formato de respuesta tipo Likert con cuatro alternativas (1 = nunca ocurre, 2 = a veces ocurre, 3 = a menudo ocurre, 4 = siempre ocurre). Se añadieron cuatro indicadores sobre agresiones a través de las TIC, a saber, “han publicado sobre él comentarios ofensivos, insultos o amenazas en redes sociales o internet”, “han publicado sobre él fotografías o vídeos ofensivos o privados”, “le han grabado o hecho fotos con el móvil para amenazarlo, chantajearlo o burlarse” y “le han enviado mensajes de ofensa, insultos o amenazas a través del móvil” (Anexo 3, p. 118).
- La escala B.6, llamada “Consecuencias de agresiones entre iguales”, que indaga sobre el grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes en relación con posibles consecuencias en las agresiones entre iguales, ha sido diseñado *ad hoc* de la misma manera que la escala B.3. Está compuesta por 24 indicadores en base al marco teórico e incluye cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo). A modo de ejemplo, algunos de los indicadores son “arañazos, moratones”, “estrés, ansiedad”, “problemas de sueño” o “evitar ir al colegio” (Anexo 3, p. 119).
- El bloque B.7, nombrado “Escenario del maltrato”, está compuesto de 10 afirmaciones y 10 opciones de respuesta múltiple y estudia el contexto en el que pueden producirse las diferentes agresiones entre iguales. Algunos de los ítems que describen los tipos de agresiones son “es ignorado”, “es insultado” o “le pegan”, y algunas de las respuestas que indican el lugar en el que se producen son “en los pasillos”, “en el aula” o “en los baños” entre otras. Al igual que la escala B.5 ha sido seleccionada de la investigación del Defensor del Pueblo (2007). Sin embargo, en esta ocasión se ha modificado el indicador “conflicto” por “agresión”, se han añadido dos ubicaciones más que no existían en el instrumento

original (i.e., el pabellón y los vestuarios) y, por último, se ha incluido la opción “no se producen” (Anexo 3, p. 120).

El tercer bloque (C), dedicado a explorar las actuaciones de los docentes ante las agresiones entre iguales, está repartido en tres escalas Likert y bloques de preguntas.

- La escala C.1, llamada “Estrategias para afrontar el maltrato entre iguales”, forma parte del instrumento “Cuestionario sobre el Maltrato entre Iguales en la Escuela” (Nicolaidis et al., 2002; citado en Benítez et al., 2005) traducido y adaptado para la investigación de Benítez et al. (2005), que analizó los conocimientos y actitudes que poseían los futuros docentes de EI, EP y ESO sobre el tema a estudiar. Está compuesta por 10 afirmaciones y analiza los consejos que trasladaría el profesorado al alumnado sobre cómo deberían actuar ante agresiones. Es una escala compuesta por cuatro alternativas de respuesta (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo) que utiliza afirmaciones como “contárselo a los padres”, “contárselo a un profesor”, “defenderse físicamente” o “ignorar la situación” entre otras (Anexo 3, p. 121).
- El bloque C.2, denominado en el instrumento original como “Medidas tomadas por el profesor en el aula ante conductas de exclusión o agresión”, se basa en el cuestionario propuesto por el Defensor del Pueblo (2007), que trata sobre cómo actúan los docentes ante las diferentes agresiones entre iguales. Se han realizado pequeñas modificaciones como son cambiar el indicador “conflicto” por “agresión”, añadir la medida de castigar, incluir la opción “no se produjo” y, por último, incorporar los mismos cuatro indicadores sobre agresiones a través de las tecnologías que en la escala B5. Está compuesta por 14 afirmaciones y 11 opciones de respuesta múltiple. Algunos de los ítems que describen los tipos de agresiones son “es ignorado”, “es insultado” o “le pegan”, y algunas de las respuestas que indican la actuación docente son “ignoré el hecho”, “hablé con la familia” o “lo denuncié” (Anexo 3, p. 122).
- La escala C.3 forma parte de un cuestionario elaborado por Ortega et al. (1995) llamado “Intimidación y maltrato entre escolares”. Presenta una serie de 14 afirmaciones generales que atañen a las actuaciones docentes. Por cada afirmación, se utilizan cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo). A modo de

ejemplo, algunas de las afirmaciones son “en mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema” o “el profesor se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado” (Anexo 3, p. 123).

Por último, el bloque D, que trata sobre la formación de los docentes, está compuesto por tres bloques de preguntas elaboradas *ad hoc* para este estudio basándose las afirmaciones en la revisión de la literatura y en los objetivos a lograr.

- El bloque D.1, llamado “Formación inicial”, indaga sobre la formación inicial recibida por los docentes. Consta de ocho afirmaciones con respuestas dicotómicas de “sí” o “no”. Algunas de las afirmaciones son “recibí formación sobre resolución de problemas entre el alumnado” o “considero que mi formación inicial teórica sobre agresiones entre iguales, *bullying* o violencia escolar fue suficiente” (Anexo 3, p. 125).
- El bloque D.2 denominado “Formación permanente” trata sobre la formación permanente a lo largo de los dos últimos años. Incluye seis afirmaciones que se responden de manera dicotómica empleando “sí” o “no” en cada una de ellas. Entre las afirmaciones se encuentran algunas como “recibí formación institucionalizada (e.g., Centro de Formación del Profesorado, centro escolar, Consejería de Educación, Universidad, etc.) de 15 horas o menos” o “participé por iniciativa propia en cursos online de 15 horas o menos” (Anexo 3, p. 125).
- La escala D.3 presenta una serie de afirmaciones generales sobre formación del profesorado. Concretamente, está compuesta por siete afirmaciones con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo). A modo de ejemplo, algunas de las afirmaciones son “sé cómo acceder a cursos sobre agresiones entre iguales, *bullying* o violencia escolar” o “considero que los cursos existentes son muy teóricos” (Anexo 3, p. 126).

#### ***4.4.1.1 Procedimiento de validación del instrumento cuantitativo***

Para que un instrumento sea fiable y tenga rigor científico es necesario realizar una validación previa a su puesta en práctica. Para este instrumento se consideró pertinente su revisión y validación mediante un juicio de expertos en el ámbito de las agresiones entre iguales y acoso escolar, así como de docentes en activo que tienen muy en consideración en su día a día del aula la importancia de la convivencia escolar y la prevención de las agresiones entre iguales. El juicio de expertos es definido como un dictamen de personas con una experiencia laboral en el tema a investigar que aportan una valoración crítica, juicios e informaciones sobre el instrumento elaborado (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). De esta manera, los expertos evaluaron la pertinencia de los ítems, dando la oportunidad de “mejorar los instrumentos en cuanto a los aspectos de contenido (dimensión teórica del constructo, selección de ítems, etc.) y los de forma y estilo (redacción de los ítems, comprensión por parte de la población, etc.)” (Soriano, 2014, p. 27).

Dentro de los diferentes métodos de validación de juicios de expertos se optó por una evaluación individual donde cada sujeto realizó una evaluación de manera personal, sin la necesidad de contactar con el resto de los expertos. Concretamente se utilizó el Método de Agregados Individuales en el que se solicitó a cada juez una estimación de los ítems del instrumento, así como de su extensión. Es un método que no requiere la reunión y confrontación de ideas por parte de un grupo evaluador como ocurre con otros métodos como la Técnica del Grupo Nominal o el Método del Consenso Grupal, por lo que se evitan posibles sesgos causados por conflictos interpersonales o presiones entre los componentes del grupo (Corral, 2009). El proceso de validación del instrumento, según las pautas proporcionadas por Corral (2009), fue el siguiente:

1. Se seleccionó un grupo de personas expertas que revisaron la información que incluye el instrumento, los aspectos de contenido y de forma. Concretamente, se contactó con 14 personas (nueve docentes universitarios, dos docentes de Secundaria, dos integrantes de asociaciones y programas relativos a la temática a abordar y una psicóloga del Instituto Cántabro de Servicios Sociales), siete para validar el instrumento cuantitativo y siete para el cualitativo. La información de los expertos con los que se contactó en un primer momento se muestra desglosada en el Anexo 4.

2. Se envió a cada experto, en este caso a través de correo electrónico (Anexo 5), el propósito de la investigación, los objetivos y el instrumento a evaluar.
3. Se recogieron, analizaron y revisaron las sugerencias de los jueces expertos para tomar las siguientes decisiones y propuestas de cambio que aparecen recogidas seguidamente en la Tabla 6 y en la Tabla 8.
  - a. Las sugerencias en las que los expertos coincidieron totalmente de manera favorable quedaron automáticamente incorporadas en el instrumento definitivo.
  - b. Las observaciones en los que los expertos coincidieron totalmente de manera desfavorable quedaron excluidas del instrumento final.
  - c. Las consideraciones en los que los expertos coincidieron de manera parcial fueron examinadas y finalmente modificadas o no teniendo en cuenta las objeciones y sugerencias de los jueces.

Como se ha señalado previamente, el instrumento cuantitativo diseñado para esta investigación está compuesto en su mayoría por escalas y preguntas incluidas en cuestionarios ya implementados, por lo que únicamente se han validado a través del Método de Agregados Individuales aquellas escalas que han sido diseñadas *ad hoc* de manera específica para esta investigación. En consecuencia, las escalas a validar fueron seis. Tres de ellas están incluidas en el Bloque B “Agresión entre iguales”; son las siguientes:

- La escala B.1 trata de responder al objetivo “analizar qué entienden los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades por agresión entre iguales y si podrían existir diferencias entre ellos”.
- La escala B.3 se relaciona con el objetivo “explorar si hay agresiones que los docentes de los diferentes niveles educativos y especialidades identifican con mayor o menor facilidad”.
- La escala B.6 da respuesta al objetivo “indagar sobre qué características creen los docentes que tienen los niños o adolescentes agredidos y cómo reaccionan estos últimos ante las agresiones”.

Las otras tres pruebas que fueron validadas son las escalas D.1, D.2 y D.3 pertenecientes al Bloque D “Formación docente”, que aluden al objetivo “identificar la formación inicial y permanente del profesorado en relación con el tema agresiones entre iguales”.

Finalmente, los expertos que mostraron su disponibilidad a participar en la validación del instrumento cuantitativo y que finalmente emitieron su juicio en el tiempo estimado fueron cuatro (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Expertos que participaron en la validación del instrumento cuantitativo*

<b>Nº experto</b>	<b>Formación académica</b>	<b>Profesión</b>	<b>Institución</b>	<b>Años de experiencia</b>
E1. Cuant.	Doctora en Psicología	Personal Docente e Investigador	Universidad de Cantabria	20
E2. Cuant.	Doctora en Psicología	Personal Docente e Investigador	Universidad de Cantabria	20
E3. Cuant.	Licenciado en Psicología	Personal Docente y Psicólogo	Universidad de Cantabria Universidad Nacional de Educación a Distancia	Más de 20 años
E4. Cuant.	Diplomado en Magisterio Educación Física	Profesor de Secundaria (Educación Física)	Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya)	17
	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD)			
	Máster en Educación Inclusiva			

Fuente: elaboración propia.

Como es preceptivo, tras la recepción de las validaciones se procedió a revisar, analizar y agrupar todas las propuestas de los expertos. A continuación, en la Tabla 6 se explicitan las sugerencias de mejora por cada bloque, así como las sugerencias generales sobre el cuestionario.

**Tabla 6**

*Sugerencias de mejora de los jueces expertos sobre el instrumento cuantitativo*

<b>APARTADOS</b>	<b>SUGERENCIAS DE MEJORA</b>
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Añadir el tiempo aproximado de duración del cuestionario.</li> <li>- Incidir en que no hay respuestas buenas o malas y en la necesidad de que sean sinceros.</li> </ul>
B.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el encabezado del bloque, añadir “sobre qué entiende por”.</li> <li>- Añadir una pregunta abierta antes de los indicadores cuantitativos para que los docentes expresen de manera libre qué entienden por agresiones entre iguales.</li> <li>- Reformular el último ítem (“En las agresiones entre iguales se identifican con facilidad los roles de agresor y víctima: alguien comete las agresiones que otro sufre sin reciprocidad”) con más claridad.</li> </ul>
B.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el encabezado del bloque modificar la palabra “hechos” por “acciones en relación con otros compañeros”. Añadir después de agresiones entre iguales “en el contexto escolar”. Cambiar “los considera” por “está de acuerdo en que son...”</li> <li>- En el indicador “Burlarse de características de compañeros” añadir “físicas y de personalidad”.</li> </ul>
B.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el encabezado del bloque cambiar las palabras “señales, reacciones y hechos” por “indicios”.</li> <li>- Añadir una pregunta abierta antes de los indicadores cuantitativos para que los docentes expresen de manera libre cuáles creen que son las consecuencias de las agresiones entre iguales en el alumnado.</li> <li>- Señalan como poco preciso el ítem “cambios en la vestimenta”.</li> <li>- Definir el indicador “somatizaciones”.</li> </ul>



	- Traducir el indicador “disminución de la autoestima” en comportamientos observables.
D.1	- Indican que se repite la palabra “iniciales” en el encabezado de la primera línea. - Dividir el último ítem “Considero que mi formación inicial teórica fue suficiente, pero no sé cómo llevarlo a la práctica en el aula” en dos, uno sobre formación teórica y otro sobre formación práctica.
D.2	- Añadir “Universidad” en la formación institucionalizada. - Modificar “de manera personal” por “por iniciativa personal”.
D.3	- Añadir la afirmación “Me han resultado útiles en mi práctica docente los cursos de formación a los que he asistido sobre...” - Dividir el ítem “Los cursos existentes son muy teóricos y poco prácticos” en dos: un ítem sobre cursos teóricos y otro sobre cursos prácticos.
Cuestiones generales	- Incorporar al final del objetivo general “sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales”. - Añadir la opción abierta de “otros” en todos los bloques para la prueba piloto. - Utilizar escala Likert impar y añadir No sabe/No contesta. - Usar doble género en todo el cuestionario.

Fuente: elaboración propia.

Se comenzó modificando la presentación según las valoraciones y recomendaciones de los jueces expertos.

Se tuvieron en cuenta todas las sugerencias realizadas en los bloques B.1, B.3, B.6, D.1, D.2 y D.3, a excepción de la propuesta de añadir una pregunta abierta en los bloques B.1 y B.6. Al ser una investigación mixta que incluye los dos enfoques, cuantitativo y cualitativo, se consideró reservar las preguntas abiertas para el instrumento cualitativo y presentar en el cuantitativo únicamente preguntas cerradas. Además, se decidió eliminar el ítem “cambios en la vestimenta” ya que fue señalado como poco preciso y se podía confundir con el ítem “descuidar su aspecto” que aparece posteriormente. Por otro lado, finalmente, en el bloque D.1 se añadió un ítem más al dividir uno existente, y el bloque D.3 se conformó por siete ítems, en lugar de los cinco iniciales, al desdoblar uno de ellos y añadir un nuevo indicador sugerido por los expertos.

En cuanto a las consideraciones incluidas en el apartado “cuestiones generales”, la primera de ellas, relacionada con la ampliación y matización del objetivo general del trabajo, se tuvo en cuenta y se consideró su modificación a lo largo de todo el escrito. En cuanto a la sugerencia de incluir la opción abierta de “otros” en todos los bloques, se contempla añadirlo en el momento de realizar la prueba piloto con el fin de recoger aquellos indicadores que la investigadora no haya tenido en cuenta y que los docentes crean necesarios. Por otro lado, la sugerencia de utilizar una escala Likert impar, se decidió no tenerla en consideración, ya que lo que se pretende con las escalas pares es que los docentes se posicionen y no se sitúen en un punto intermedio; además, incorporar una opción de respuesta intermedia puede provocar la aparición de sesgos de tendencia central, disminuyendo este sesgo de deseabilidad social con la eliminación de la alternativa intermedia (Matas, 2018). Por último, la sugerencia de utilizar el doble género en el cuestionario se tuvo en consideración y se trató de utilizar un lenguaje inclusivo, o en aquellos casos en los que no era posible, el doble género.

Una vez realizadas las modificaciones fruto de la validación se obtuvo la versión final del cuestionario que se encuentra en el Anexo 3.

#### **4.4.2 Técnica e instrumento de recogida de datos cualitativos**

La implementación de una metodología cualitativa conlleva la utilización de técnicas e instrumentos a través de los que se recoja información que permita comprender los fenómenos a estudiar desde la perspectiva singular de los sujetos participantes. Concretamente, el estudio se enmarca en un modelo fenomenológico que “se preocupa por determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto” (Bisquerra, 2004, p. 317). Para ello, se ha decidido emplear los grupos de enfoque o focus group. Esta técnica se basa en la reunión de un grupo de personas que dialogan sobre diferentes preguntas propuestas por un moderador y que tratan sobre el tema a estudiar (Ñaupas et al., 2013). Su utilización es adecuada como fuente básica de recogida de datos, pero también como una forma de profundización en el asunto a investigar. De esta manera, resulta conveniente su aplicación para ahondar en los significados profundos de una selección de docentes después de haber analizado de manera generalizada y de forma cuantitativa las percepciones y actitudes de los docentes de la comunidad autónoma.

Para el diseño de los grupos de enfoque, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) determinan la existencia de seis pasos fundamentales que se detallan a continuación:

1. Concretar el número necesario de grupos y sesiones a realizar. El número idóneo de personas en cada grupo de enfoque oscila entre siete y diez. Un menor número podría provocar que no se generara un diálogo fluido entre los participantes y, por consiguiente, no se pudiera recoger información diferente. Por otro lado, un número más extenso podría generar que no todos los participantes tuvieran la oportunidad de compartir sus opiniones y conocimientos. Por lo tanto, en esta investigación se contará con dos grupos de enfoque compuesto cada uno de ellos por ocho personas, una por cada estrato detallado en la Tabla 4. La realización de los dos grupos de enfoque irá destinados a la consecución de los mismos objetivos y a la respuesta de la misma pregunta de investigación. Se trata de obtener una visión amplia del tema a estudiar y de recoger datos hasta la saturación de información, motivo por el que, a medida que se realicen las sesiones y se obtenga la información pertinente, también se podría tener en consideración, si fuera necesaria, la creación de nuevos grupos de enfoque para responder a los mismos objetivos, dependiendo esto último de la validez de la información recabada hasta el momento.
2. Definir las características de las personas que van a colaborar. Los participantes con los que se pretende contar serán 16 docentes de la comunidad autónoma de Cantabria, 8 en cada sesión. Serán docentes que impartan clases en los niveles educativos de EI, EP, ESO o Bachillerato, FP y en las especialidades de EP-EF, EP-EM, EP-LE, EP-NEE de diferentes centros educativos con la finalidad de buscar la máxima heterogeneidad posible. Otro de los criterios de selección es que todos ellos hayan obtenido los estudios de Grado o hayan realizado el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria a partir del 2010, año en el que se modificaron los planes de estudios y, por ende, la formación de los docentes.
3. Encontrar personas que posean el perfil definido previamente y contactar con ellas para invitarlas a participar. Para ello, se contactará de manera formal por correo electrónico con la directiva de 16 centros educativos para que cada centro transmita a los docentes de un nivel educativo concreto o especialidad la petición de participación en el estudio. Una vez informados y establecido un contacto directo con los docentes en cuestión, se enviará un escrito en el que se detallará el

proceso de la investigación y finalidad de la misma, así como la manifestación de su expreso deseo a participar bajo las condiciones expuestas.

4. Determinar el lugar en el que se realizarán las sesiones. El espacio en el que se desarrollarán las sesiones se determinará en el momento en el que se acerque la fecha concretada. Las circunstancias sobrevenidas durante este último año provocadas por la pandemia del COVID-19 a nivel mundial podría hacer que los grupos de enfoque tuvieran que ser llevados a cabo de manera online. Sin embargo, si la situación lo permitiera, se optaría por un lugar físico: una sala amplia, ventilada y con buena acústica, en la que se pueda mantener la distancia de seguridad y con sillas situadas en forma circular para que todos los participantes puedan verse y mantener contacto visual. Además, se dispondrá de gel hidroalcohólico y se deberá asistir con mascarilla. En ambas opciones, virtual o presencial, las sesiones deberán transcurrir en un ambiente apacible y confortable, en el que los sujetos se sientan cómodos para participar y expresar sus opiniones e ideas.
5. Realizar la sesión. La investigadora comenzará dando la bienvenida y las gracias a los participantes, se presentará y explicará el proceso de la reunión para proseguir solicitando a los docentes que se presenten de manera breve. Posteriormente, la investigadora continuará con la realización de una serie de preguntas preparadas previamente a modo de guía de la conversación y hará de moderadora durante el tiempo que ocupe el diálogo, fomentando las interacciones entre el grupo, cediendo los turnos de palabra, solicitando aclaraciones a los participantes o intercambiando puntos de vista. Se trata de ser capaz de recoger una gran cantidad de información sobre las percepciones, creencias y actitudes que los docentes tienen sobre las agresiones entre iguales para conocer y profundizar en los significados que ellos le atribuyen a este tema. La sesión se dará por finalizada cuando se considere que ya se han recabado los suficientes datos, teniendo en cuenta que el tiempo estimado de duración de la sesión no debería superar los 90 minutos. Antes del cierre se ofrecerá a los docentes la oportunidad de preguntar dudas, aportar reflexiones, aclarar o ampliar los temas tratados; además, se les informará sobre la posibilidad de solicitar las conclusiones del estudio a través del correo electrónico de la investigadora. La reunión será grabada para su posterior análisis y, al mismo tiempo, se podría tomar alguna nota

en un diario de campo con el fin de recoger impresiones, silencios, movimientos o gestos de los participantes que puedan ser relevantes.

6. Elaborar el informe de la sesión. En este informe se recogerá la fecha, el lugar y la duración de la sesión, los datos identificativos de los docentes (sexo, edad, años de experiencia en la profesión, nivel educativo o especialidad en la que imparten docencia, etc.), así como sus actitudes y comportamientos. Se realizará de manera inmediata a la finalización de la sesión apoyada por la grabación y por las notas de campo si las hubiera con el fin de no perder ningún dato relevante.

Para el desarrollo del grupo de enfoque es necesaria la utilización de un instrumento que ayude a organizar las ideas que plantee la investigadora y que posibilite la profundización de los conceptos y creencias a explorar. En este caso, no se ha empleado un instrumento ya diseñado, sino que se ha elaborado expresamente para la presente investigación con el fin de dar respuesta a los objetivos. De manera específica, se ha creado un guion semiestructurado de preguntas (Anexo 6) que permita guiar la conversación a la vez que posibilita la introducir de nuevas preguntas o temas de discusión que planteen los participantes o que vayan surgiendo en el transcurso del diálogo.

En un primer momento, el guion de la entrevista se estructuró en cuatro bloques que daban respuesta a los objetivos planteados. El primer bloque denominado “concepto agresión entre iguales” se conformó por tres preguntas abiertas. El segundo bloque llamado “agresiones entre el alumnado” incluyó ocho preguntas abiertas con subpreguntas en cada una de ellas, que guíen la recogida de datos. El tercer bloque nombrado “actuación del profesorado” está compuesto de cinco preguntas abiertas. Y, por último, el cuarto bloque llamado “formación del profesorado” se conformó por cuatro preguntas abiertas. Cada uno de los interrogantes ha sido elaborado teniendo en cuenta la revisión de la literatura científica considerada en el Capítulo 1 en relación con los objetivos propuestos en el Capítulo 3.

#### 4.4.2.1 Procedimiento de validación del instrumento cualitativo

A diferencias del instrumento cuantitativo, el cualitativo ha sido completamente elaborado *ad hoc*, de modo que se seguirán los pasos expuestos en el apartado anterior para validarlo a través del Método de Agregados Individuales, con la diferencia de que, en este caso, el instrumento será evaluado en su totalidad.

Se contactó con siete expertos distintos de los seleccionados para la validación cuantitativa, siendo finalmente cuatro personas las que contribuyeron a validar el instrumento (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Expertos que participaron en la validación del instrumento cualitativo*

Nº experto	Formación académica	Profesión	Institución	Años de experiencia
E1. Cual.	Doctora en Psicología	Personal Docente e Investigador	Universidad de Cantabria	30
E2. Cual.	Doctora en Psicología	Personal Docente e Investigador	Universidad de Cantabria	9
			Universidad de Oviedo	14
E3. Cual.	Diplomado en Magisterio Educación Física	Profesor de secundaria (Educación Física)	Consejería de Educación de Cantabria	12
	Licenciado en CAFyD			
	Licenciado en Psicopedagogía			
	Máster Atención a la Diversidad			
	Doctor en Actividad Física, Educación Física y Deporte			
E4. Cual.	Psicología	Psicóloga	Instituto Cántabro de Servicios Sociales	8

Fuente: elaboración propia.

Una vez recibido por correo electrónico las sugerencias de mejora, se procedió a agrupar las propuestas de todos los expertos en un mismo documento, con el fin de analizar sus recomendaciones y realizar las modificaciones pertinentes. Seguidamente, en la Tabla 8 se muestran las recomendaciones, así como la propuesta final de las preguntas tras ser sometidas al método de validación Agregados Individuales.

**Tabla 8**

*Sugerencias de mejora de los jueces expertos sobre el instrumento cualitativo y modificaciones*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS <u>Propuesta inicial</u>	VALORACIÓN Y/O SUGERENCIAS DE MEJORA	PREGUNTAS <u>Propuesta final</u>
<b>BLOQUE 1: CONCEPTO AGRESIÓN ENTRE IGUALES</b>			
	Para comenzar, me gustaría aclarar que, como saben, no todas las agresiones que se producen en los centros escolares son acoso escolar, sino que en el día a día se pueden producir agresiones sin la necesidad de que cumplan los requisitos del acoso escolar o <i>bullying</i> .	Sugirieron añadir después de acoso escolar: “o, como es conocido en la literatura científica internacional, <i>bullying</i> ”.	Se añadió la sugerencia en el instrumento final.
1.1-1.3 Analizar qué entienden los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades por agresión	1.1 ¿Qué es para ustedes una agresión entre iguales? ¿Qué características creen que tiene?		
	1.2 ¿Qué actitudes o hechos consideran que pueden ser	Aconsejaron eliminar la palabra “actitudes” puesto que los ejemplos	Se modificó la pregunta quedando de la siguiente manera:



entre iguales y si podrían existir diferencias entre ellos.	<p>llamadas agresión? ¿Hay alguno que le parezca más o menos grave? (e.g., un insulto, un empujón, poner un mote, prohibir participar, publicar comentarios ofensivos o insultos de un compañero en redes sociales o internet, etc.).</p> <p>son solo hechos y no actitudes. Otro de los expertos sugirió eliminar tanto actitudes como hechos y cambiarlo por comportamientos en un sentido amplio.</p> <p>Previamente a la realización de la segunda pregunta, sugirieron hacer referencia a las actitudes o hechos que ellos mismos han enumerado.</p> <p>Los expertos coinciden en no ofrecer ejemplos, ya que pueden inducir en las respuestas del resto de la sesión.</p>	<p>¿Qué comportamientos consideran que pueden ser llamados agresión? De los comportamientos que han enumerado, ¿hay alguno que perciban como más grave?</p> <p>Se decidió eliminar los ejemplos propuestos, ya que la mayoría de los expertos coincidieron en ello.</p>
1.3 ¿Qué diferencias piensan que existen entre las agresiones entre iguales y el acoso escolar?	<p>Sugerencia de comenzar el grupo de enfoque por esta pregunta.</p> <p>Otro de los expertos señaló la opción de realizar la pregunta de la siguiente manera: “¿Creen que hay diferencias</p>	<p>Se decidió mantener la pregunta en esta posición para comenzar el grupo de enfoque por una pregunta más abierta y referida al tema principal de investigación.</p> <p>Se determinó mantener la pregunta inicial para evitar el uso de preguntas dicotómicas.</p>

		entre las agresiones entre iguales y el acoso escolar? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?”	
<b>BLOQUE 2: AGRESIONES ENTRE EL ALUMNADO</b>			
2.1-2.4 Indagar sobre qué características creen los docentes que tienen los niños o adolescentes agredidos y cómo reaccionan estos últimos ante las agresiones.	2.1 ¿Qué factores o características creen que tienen los niños o adolescentes que son agredidos por sus iguales?	<p>Sugirieron comenzar por preguntas relativas a su centro como: “¿Ustedes creen que hay agresiones en su centro? ¿Y en su aula? ¿En qué se basan para creerlo así?”</p> <p>Sugirieron modificar la pregunta propuesta por: “¿Ustedes creen que los niños o adolescentes que son agredidos tienen alguna característica personal o psicológica que hace más probable que lo sean?”</p> <p>Otro de los jueces aconsejó modificar la pregunta por: “¿Existen condicionantes que hagan que un</p>	<p>Se añadieron al comienzo del bloque las siguientes preguntas sugeridas a modo de contextualización: ¿Ustedes creen que hay agresiones en su centro? ¿Y en su aula? ¿En qué se basan para creerlo así?</p> <p>Se fusionaron todas las sugerencias de forma que se planteó una pregunta abierta que se ajustara al objetivo. Quedando de la siguiente manera: ¿Qué condicionantes personales o psicológicos creen que existen para que un niño o adolescente pueda tener más riesgo de sufrir agresiones en el entorno escolar?</p>

	<p>niño o una niña pueda tener más riesgo de sufrir agresiones en el entorno escolar?”</p> <p>También aconsejaron modificarla por la pregunta: “¿Qué características pueden presentar los niños o adolescentes que les pueden hacer más vulnerables a sufrir agresiones por parte de los compañeros?”</p> <p>Sugirieron, además, eliminar la palabra “factores” y dejar solamente “características”.</p>	
<p>2.2 ¿Hasta qué punto lo que están señalando puede ser una consecuencia más que un antecedente?</p>	<p>Uno de los expertos señaló la pregunta como no pertinente y otro indicó que no se entendía.</p> <p>Otros dos expertos indicaron modificarla por: “¿Hasta qué punto estas características que han mencionado podrían ser una</p>	<p>Se modificó la propuesta inicial:</p> <p>¿Hasta qué punto estas características que han mencionado podrían ser una consecuencia de las agresiones sufridas, en vez de algo que lo haya facilitado?</p>

	consecuencia de las agresiones, en vez de algo que lo haya facilitado?” o por “¿Creen que algunas de estas características pueden ser una consecuencia de las agresiones sufridas?”	
2.3 Normalmente, ¿cómo creen que reaccionan los niños o adolescentes cuando son agredidos? ¿Y los agresores cuando agreden?	Sugirieron cambiar “normalmente” por “habitualmente”. Uno de los expertos no entendía a qué hacía referencia la segunda pregunta.  Indicaron añadir la pregunta: “¿Cómo reacciona el grupo, es decir, los espectadores, cuando son conscientes de comportamientos agresivos de iguales?”	Se cambiaron las preguntas a: Habitualmente, ¿cómo creen que reaccionan los niños o adolescentes cuando son agredidos? ¿Y cómo creen que reaccionan los agresores cuando agreden?  ¿Cómo reacciona el grupo, es decir, los espectadores, cuando son conscientes de comportamientos agresivos de iguales?
2.4 ¿Los niños o adolescentes que pasan por estas situaciones	Recomendaron modificar la pregunta y consultar si las propias	Se modificaron las preguntas iniciales quedando de la siguiente manera: ¿Las

	<p>cuentan que han sido agredidos desde el primer momento? ¿A quién tenderán a revelárselo, en caso de hacerlo? ¿Por qué creen que puede ocurrir eso?</p>	<p>víctimas lo denunciaban y de qué forma.</p> <p>En la segunda pregunta aconsejaron matizarla añadiendo “dentro del centro”.</p>	<p>víctimas de agresiones en contextos escolares lo denuncian? ¿De qué forma?</p> <p>¿A qué adulto del centro se lo suelen comunicar? En caso de no hacerlo, ¿cuál creen que es el motivo?</p>
2.5-2.7 Explorar si hay agresiones que los docentes de los diferentes niveles educativos y especialidades identifican con mayor o menor facilidad.	<p>2.5 ¿Qué tipo de agresiones son las que están sufriendo los niños cuándo reclaman la ayuda de un docente u otros adultos del centro (e.g., Personal de Administración y Servicios)?</p>		
	<p>2.6 ¿Qué tipo de agresiones se dan en sus centros educativas en mayor medida?</p>	<p>Sugirieron añadir una explicación previa a la pregunta donde se resalte que, tal y como refleja la literatura internacional, el profesorado no es consciente de todas las agresiones. Además, incluir en la pregunta “se dan o creen que se dan”, o “observa</p>	<p>Se siguieron las sugerencias de los expertos y se modificó de la siguiente manera: Teniendo en cuenta, tal y como refleja la literatura internacional, que el profesorado no es consciente de todas las agresiones que suceden en el entorno escolar, ¿qué tipo de agresiones suceden o creen que</p>

		con mayor frecuencia en su centro educativo”.	suceden con mayor incidencia en sus centros educativos?
	2.7 ¿A qué creen que es debido que se produzcan agresiones entre iguales en los centros educativos?	Sugirieron modificarla por: “¿Cuáles creen que son las causas o la base principal de las agresiones entre iguales en el entorno escolar?”	¿Cuáles creen que son las causas o la base principal de las agresiones entre iguales en los centros educativos?
2.8 Averiguar cuáles son los espacios o zonas de los centros educativos que se identifican como más proclives a que se den agresiones entre iguales.	2.8 En el colegio o instituto, ¿hay ciertos lugares o zonas en las que es más probable que se produzcan agresiones entre iguales? ¿Cuáles? ¿Por qué?	Aclaran que en esta pregunta no se incluyen los sitios “virtuales”.  Sugirieron modificar la pregunta por: “¿Hay determinados espacios, lugares, tiempos o momentos en los que es más probable que se produzcan comportamientos agresivos entre iguales?”	Se incluyó la siguiente pregunta:  ¿Hay determinados espacios, lugares, tiempos o momentos dentro o fuera del centro educativo en los que es más probable que se produzcan comportamientos agresivos entre iguales? ¿Cuáles? ¿Por qué cree que ocurre?

### BLOQUE 3: ACTUACIÓN DEL PROFESORADO

3.1-3.5 Estudiar cómo interviene el profesorado de diferentes niveles educativos y	3.1 ¿Cómo actúa típicamente el profesorado cuando conoce la existencia de alguna agresión entre los niños o adolescentes?	Aconsejaron comenzar consultando de manera dicotómica si el profesorado actúa ante cualquier tipo de comportamiento agresivo o ante	Se decidió mantener la pregunta original para evitar las preguntas cerradas.
--	---	---	--

especialidades ante las agresiones que se pueden producir entre iguales.	cualquier denuncia, indicio o sospecha de un comportamiento agresivo, y seguidamente incidir en la manera en la que intervienen los entrevistados.  Sugirieron añadir una pregunta que indagara sobre si piensan que es necesario actuar en estas situaciones o si en su opinión, tienden a resolverse por sí mismas.	Se incluyó la pregunta: ¿Creen que es necesario actuar en estas situaciones o en su opinión, tienden a resolverse solas?
3.2 ¿Qué medidas concretas suele tomar el profesorado con la víctima? Y, ¿con el agresor?	Sugirieron añadir si hay algún protocolo claro de actuación en sus centros e incluir una pregunta en la que se indague sobre si se hace uso del Plan de Convivencia y si lo consideran útil y completo.  También aconsejaron preguntar qué medidas toman otros adultos o quién	Se añadió la pregunta: ¿Qué protocolos siguen en su centro cuando hay agresiones entre iguales? ¿Se hace uso del Plan de Convivencia? ¿Cómo lo implementar? ¿Hasta qué punto les parece útil o completo?  Se determinó no preguntar por otros adultos ya que la investigación se

	se encarga de tomar las medidas oportunas.	centra únicamente en los docentes de los centros educativos.
3.3 Si un docente no presencia la agresión o el niño o adolescente no se lo cuenta, ¿cómo se puede identificar lo sucedido? ¿A qué señales le prestan atención?	Sugirieron añadir si existe en los centros algún sistema fiable y seguro de denuncia de la agresión para evitar represalias y si se trabaja con los espectadores para que se posicionen del lado de la víctima defendiéndola y denunciando. Aconsejaron añadir a la última pregunta: “en qué se fijan o qué vigilan, o qué indicadores podrían aportar información al respecto”.	Se modificó ligeramente la última pregunta: ¿A qué señales le prestan atención, es decir, en qué se fijan?
3.4 ¿Qué aspectos pueden condicionar la actuación concreta del profesorado (e.g., características del alumnado implicado, tipo de agresión, existencia de protocolos en el	Sugirieron modificar la pregunta por “¿Qué aspectos pueden limitar o condicionar la intervención inmediata y contundente del profesorado ante comportamientos agresivos?”	Se cambió la pregunta de la siguiente manera: ¿Qué aspectos pueden limitar o condicionar la intervención inmediata y contundente del profesorado ante comportamientos agresivos? (e.g., características del alumnado implicado, características de



	centro educativo, la formación del profesorado, etc.)?	Recomendaron añadir en los ejemplos las características de la familia.	la familia, tipo de agresión, existencia de protocolos en el centro educativo, la formación del profesorado, etc.)
3.5	¿Creen que la intervención ante una agresión entre iguales debería estar planificada de alguna manera determinada? ¿Cómo (e.g., protocolos)?	Sugirieron añadir una pregunta que haga referencia a la planificación de la prevención de la violencia.	Se añadió la pregunta: ¿Y la prevención de las agresiones también debería estar planificada? ¿De qué manera?
<b>BLOQUE 4: FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>			
4.1-4.4	Identificar la formación inicial y permanente del profesorado en relación con el tema agresiones entre iguales.	4.1 Recordando su formación inicial en la Universidad, ¿qué opinan sobre la formación inicial recibida en relación con el tema agresiones entre iguales? ¿Creen que les formaron bien respecto a este tema? ¿Qué creen que les faltó en esa formación en relación con este tema?	Se modificó la segunda pregunta unificando la propuesta inicial con la sugerencia: ¿Creen que les formaron bien respecto a este tema presentándoles evidencias científicas sobre la prevención de las agresiones entre iguales en contextos escolares?
		Aconsejaron incluir la pregunta: “¿Qué creen que se podría mejorar?”	Se añadió: ¿Qué creen que se podría mejorar en la formación inicial?
	4.2 ¿En qué momento les parece más útil recibir esta formación,	Señalaron la pregunta como no pertinente, entendiendo que el	Se eliminó la pregunta 4.2 completa.

como formación inicial o como formación permanente? ¿Por qué?	momento de recepción de la formación no es cuestionable.	Las preguntas siguientes se vieron modificadas de numeración pasando a ser denominadas 4.2 y 4.3 en el instrumento final.
4.3 En cuanto a su formación permanente, ¿cómo se forma usted sobre este tema? ¿En qué contextos? En general, ¿en qué medida cree que la formación que se ofrece es adecuada?	<p>Sugirieron añadir: “¿Durante su desarrollo continuo profesional, en alguna formación les han mostrado evidencias sólidas de la base de las agresiones en entornos escolares y/o modelos de prevención y resolución exitosos y con aval internacional?”</p> <p>Indicaron que no se entendía la pregunta “¿En qué contextos?”</p> <p>En la última pregunta, se sugirió añadir si es adecuada en cantidad y calidad.</p>	<p>Se realizaron modificaciones a dos preguntas.</p> <p>A la pregunta: ¿En qué contextos? Se añadieron ejemplos por si fuera necesaria una mayor concreción (e.g., Centro de Formación de Profesorado, centro escolar, Consejería de Educación, Universidad...).</p> <p>A la última pregunta se incluyó “en cantidad y calidad”: En general, ¿en qué medida cree que la formación que se ofrece es adecuada en cantidad y calidad?</p>

---

4.4 En su centro de trabajo, ¿se imparte alguna formación específica sobre agresiones entre iguales? ¿Qué opinión tiene sobre esa formación?

---

Fuente: elaboración propia

Una vez tenidas en cuenta las consideraciones de los expertos y realizadas las oportunas modificaciones, se obtuvo la versión final del guion de preguntas que se presenta en el Anexo 7, incluyendo la presentación, preguntas y cierre del grupo de enfoque.

#### **4.5 Análisis de los datos**

El proceso de análisis de los datos es una de las fases fundamentales de todo estudio. Un desarrollo sistemático y estructurado permitirá dar respuesta a los objetivos planteados y a la pregunta de investigación.

##### **4.5.1 Análisis de los datos cuantitativos**

En relación con los datos cuantitativos, el proceso de análisis se realizaría a través del programa estadístico *Statistic Package Social Sciences* (SPSS). La técnica de análisis empleada será la estadística que realiza un “tratamiento de conjuntos de datos numéricos, permitiendo la descripción y el análisis inferencial sobre conjuntos de datos, y pudiendo ser aplicada en distintos campos del saber, entre ellos la educación” (Bisquerra, 2004, p. 260).

Se recurrirá tanto a la estadística descriptiva como inferencial. La primera de ellas será utilizada inicialmente para describir los datos recogidos en cada variable, detallando las frecuencias, medias y porcentajes de los datos recabados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Este análisis posibilitará la obtención de una visión precisa sobre los contenidos investigados y analizados, permitiendo conocer en qué medida las percepciones y actitudes de los docentes son coincidentes o no.

Además de describir los datos de las variables, posteriormente, se procederá a realizar un análisis estadístico inferencial. Su finalidad es comparar diferentes grupos de datos para proporcionar significados a los resultados y conocer si existen relaciones reales entre las variables. Además, a través del análisis inferencial se pretende extraer conclusiones y generalizar los datos de la muestra a la población (Ñaupas et al., 2013). Se realizarán análisis paramétricos a través de diferentes pruebas como son el Coeficiente de correlación de Pearson, que analiza la relación entre dos variables, o la Prueba *t* de Student, que evalúa si existen diferencias significativas en las puntuaciones medias

observadas entre los grupos que se pretendan comparar (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para el procesamiento y análisis de los datos recogidos, se seguirán los pasos propuestos por Martínez (2002):

1. Codificar las respuestas. Para ello, cada una de las respuestas de las preguntas formuladas tendrá asignado un número diferente.
2. Crear una matriz y vaciar las encuestas. La matriz creada estará estructurada de tal manera que cada fila representará un sujeto de investigación y, por ende, un cuestionario, y cada columna una pregunta. Posteriormente, todas las respuestas de los participantes serán trasladadas a esta matriz.
3. Después de depurar la matriz, detectando y corrigiendo cualquier incidencia que se derive valores fuera de rango, casos extremos, etc., se procederá al recuento de respuestas para cada pregunta y cálculo de porcentajes. Se analizarán las respuestas de cada pregunta de manera descriptiva e inferencial.
4. Elaboración de gráficas de variables individualmente. Se representarán a través de tablas y gráficas aquellos resultados más significativos o destacables.
5. Estudio de relaciones entre variables. Después de comprobar que no se produce la violación de los supuestos requeridos, se establecerán relaciones entre los ítems del cuestionario y el profesorado de diferentes niveles educativos y especialidades, de tal manera que se puedan realizar comparaciones entre las percepciones y actitudes de cada estrato descrito en la Tabla 4.

#### **4.5.2 Análisis de los datos cualitativos**

En cuanto al análisis cualitativo se destaca que, como es sabido, es un proceso sistemático y flexible en el que la recogida de los datos y el análisis de la información suceden de manera casi simultánea (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para proceder al análisis, lo primero que se deberá hacer será transcribir las voces de los participantes del grupo de enfoque. La transcripción deberá dejar constancia de todas las palabras literales, así como de las repeticiones, los silencios o las risas que puedan ser relevantes y ayuden a la contextualización y entendimiento del texto que se analizará posteriormente. El proceso de transcripción se complementará con las anotaciones que se hayan podido recoger en el trascurso del grupo de enfoque.

Seguidamente, se leerá de manera detallada y minuciosa la transcripción para tener una visión global sobre las respuestas de los docentes en relación con las percepciones y las actitudes del profesorado de diferentes niveles educativos y especialidades de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales.

El proceso de análisis se realizará utilizando el programa informático Atlas.ti que facilita la organización y el manejo de grandes cantidades de datos. Una vez incluida la transcripción en el programa, se seleccionarán las unidades de análisis, es decir, los fragmentos más relevantes del texto y se organizarán en una serie de categorías, subcategorías y códigos (Tabla 9) creados previamente, aunque de forma parcial, en función de la revisión de la literatura científica y de los objetivos a los que pretende responder la investigación. Además de la codificación creada de manera deductiva, también se tendrá en cuenta la posibilidad de crear nuevas categorías y subcategorías de manera inductiva, es decir, categorías emergentes que surjan a partir de los datos recogidos en los grupos de enfoque. De manera que, el proceso de categorización será deductivo-inductivo, combinando ambas estrategias de análisis (Bisquerra, 2004).

**Tabla 9***Sistema de categorías y códigos preliminar para el análisis de la información cualitativa*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Definición</b>
1. Datos identificativos		DAID	Información referida a los datos personales que cada sujeto aporte sobre sí mismo, como pueden ser los años de experiencia o el nivel educativo o especialidad donde desarrollan su labor docente.
2. Agresiones entre iguales	2.1 Concepto	AICO	Descripciones que realizan los docentes sobre la definición o las características que tienen para ellos las agresiones entre iguales.
	2.2 Tipos	AITI	Referencias a diferentes agresiones y ejemplos de agresiones entre iguales que los sujetos a investigar exponen.
	2.3 Características del alumnado	AICA	Particularidades que los docentes creen que tiene el alumnado que es o puede ser víctima de agresiones entre iguales
	2.4 Reacción del alumnado	AIRA	Datos que aportan los docentes sobre la forma en la que responde el alumnado víctima de agresiones entre iguales
	2.5 Consecuencias	AICN	Efectos que las agresiones producen en los alumnos, en otros agentes del centro o en la propia convivencia escolar.
	2.6 Formas de intervención del profesorado	AIFI	Modos en los que los docentes actúan cuando son conocedores de agresiones entre iguales en los centros educativos.
	2.7 Espacios o zonas donde se producen	AIEZ	Lugares de los centros educativos en los que se originan las agresiones entre el alumnado.
	2.8 Formación docente	AIFO	Características de la formación, tanto inicial como permanente, que recibe el profesorado sobre agresiones entre iguales, violencia o <i>bullying</i> .

Fuente: elaboración propia.

Por último, se realizará un análisis combinado intercalando los resultados cuantitativos y los cualitativos recogidos, con el fin de apoyar con las palabras los datos numéricos recabados.

#### **4.6 Fases de la investigación**

El diseño de investigación que se presenta a lo largo del trabajo está realizado bajo una metodología mixta que engloba la obtención de datos cuantitativos y cualitativos. La unión de ambas metodologías permite extraer información rica y variada con un alto nivel de solidez y rigor. Para la elaboración de este diseño se han realizado una serie de acciones y toma de decisiones en los diferentes momentos del proceso que han ido formando y construyendo la idea final del proyecto.

En este apartado se plasman las diferentes fases efectuadas que son necesarias reflejar además de los pasos futuros que deberían realizarse para finalizar la investigación. Las fases de la investigación que se presentan a continuación siguen los pasos y el proceso propuesto por Tamayo (2003), adaptando sus pautas a las necesidades del presente estudio:

- Fase I. Planteamiento de la investigación.

Se parte de una problemática actual que afecta a un colectivo concreto. Es un tema que inquieta a la investigadora y en el que se observa que podría haber una carencia o que se podría profundizar aún más. En este caso, la problemática encontrada son las agresiones entre iguales en las diferentes etapas educativas y la preocupación por conocer y consecuentemente por poder mejorar, las percepciones y actuaciones de los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades sobre este tema.

- Fase II. Elección y delimitación del tema.

Consiste en determinar con precisión y claridad el contenido que se va a investigar. Se tuvo en cuenta la existencia de publicaciones académicas afines sobre las que poder basar el tema a indagar. Además, se consideró la relación entre la elección del tema y el tiempo necesario y disponible para su elaboración con el fin de que el diseño de la investigación sea viable. Por otro lado, el interés de la temática, la utilidad de lo que se va a investigar y la incorporación de un nuevo



enfoque, son factores relevantes tenidos en cuenta en la delimitación del objeto de estudio.

- Fase III. Objetivos de la investigación.

Se formuló un objetivo general de investigación y siete objetivos específicos acordes con el marco teórico y con la pretensión del estudio. Su enunciación se realizó a través de afirmaciones claras y precisas a las que se dará respuesta con la futura implementación de la investigación.

- Fase IV. Profundización en el marco teórico.

La búsqueda bibliográfica incluida en el marco teórico se comenzó explorando estudios generales sobre el tema a investigar para posteriormente realizar búsquedas más concretas. Se empezó realizando una búsqueda en diferentes bases de datos que ayudó a delimitar el concepto principal y a solventar posibles errores y confusiones terminológicos con conceptos que pudieran parecer semejantes. Se continuó detallando características relevantes de los sujetos implicados en las agresiones entre iguales, para finalmente enmarcar el tema a investigar a través de estudios similares que ayudaran a entender la problemática y los vacíos que todavía quedan por conocer.

- Fase V. Metodología.

Partiendo del interés de la investigadora por conocer el tema a estudiar desde una visión amplia y representativa, pero también desde un enfoque que permita indagar en los significados y en las atribuciones, que un pequeño grupo de docentes pueda otorgar a las agresiones entre iguales, se estableció un diseño metodológico bajo un enfoque mixto, combinando una metodología cuantitativa y cualitativa.

- Fase V.1. Cuantitativa.

En esta fase se seleccionó un tipo de muestreo probabilístico estratificado, se determinó el tamaño de la muestra y los criterios de selección, quedando la muestra compuesta por un número determinado de docentes en activo de las etapas educativas de EI, EP, ESO, Bachiller, FP y de las especialidades EP-EM, EP-EF, EP-NEE, EP-LE de la comunidad autónoma de Cantabria (Tabla 4).

Una vez definida la muestra, se decidió crear un cuestionario con escalas Likert y preguntas relacionadas con las variables a medir y fundamentadas en la revisión de la literatura realizada en la Fase IV. Posteriormente, se

determinó validar este instrumento mediante un juicio de expertos, concretamente, utilizando el Método de Agregados Individuales.

Por último, se procedió a elegir el modo en el que se analizarán los datos recogidos en un futuro, determinando un proceso tanto de estadística descriptiva como inferencial.

- Fase V.2. Cualitativa.

En este caso, se decidió utilizar un tipo de muestreo no probabilístico de participantes voluntarios, contando inicialmente con 16 docentes de diferentes especialidades y niveles educativos.

Se creó un guion de preguntas semiestructuradas para implementar en dos grupos de enfoque. Al igual que ocurrió con el cuestionario, este instrumento también fue validado mediante el Método de Agregados Individuales.

Finalmente, se determinó que el análisis de la información cualitativa se analizará en un futuro mediante la selección de unidades de análisis y la creación de categorías de manera deductiva-inductiva.

- Fase VI. Recogida de datos.

Al ser una investigación basada en una metodología mixta, esta fase se deberá desarrollar en dos partes y en dos momentos diferenciados.

- Fase VI. 1. En esta fase de recogida de datos cuantitativos se contactará mediante correo electrónico con los centros educativos seleccionados para participar en la investigación, se les informará del objetivo del estudio, los plazos, las condiciones, el anonimato y la confidencialidad del estudio y el modo de participar. No se tendrá un contacto directo con los docentes, ya que se les enviará un enlace con el cuestionario a cumplimentar. Los datos que se recogerán serán predeterminados, medibles y cuantificables.

- Fase VI. 2. En la recogida de datos cualitativos, a diferencia de la recogida cuantitativa, la investigadora establecerá un contacto directo con la muestra, contactando en un primer momento con los centros educativos y solicitando que sean ellos los que consulten a los docentes sobre su interés en participar y, posteriormente comunicándose directamente con los interesados. Una vez establecido el contacto se concretará día, hora y lugar para la realización de los dos grupos de enfoque que serán la vía a través de la que se recogerá la información. En el momento de su realización, se entregará en papel o por correo electrónico a los asistentes la información de la investigación, los

objetivos, condiciones y se les solicitará la cumplimentación de un consentimiento informado (Anexo 2) que tendrán que firmar y entregar a la investigadora para permitir el uso académico de la información recogida. Los datos principales serán emergentes y se extraerán del lenguaje tanto verbal como no verbal de los participantes.

- Fase VII. Análisis de los resultados obtenidos.

Al igual que en la fase anterior, esta etapa también deberá realizarse en dos momentos debido a las características de la investigación.

- Fase VII. 1. Los datos cuantitativos recogidos serán transferidos al programa SPSS y se analizarán mediante estadística descriptiva e inferencial, permitiendo obtener una visión global sobre la percepción y actitud sobre las agresiones entre iguales de los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades de Cantabria. A raíz del análisis se podrán extraer conclusiones, generalidades y comparaciones entre los docentes. Los resultados cuantitativos serán analizados antes de la realización del grupo de enfoque con el fin de tener los resultados presentes en la sesión, ya que se podría recurrir a ellos para matizar alguna de las preguntas originales del guion, para aclarar algún dato, para incidir más en algunos temas o para resolver alguna duda de los participantes.
- Fase VII. 2. Para el análisis de los datos cualitativos se transcribirá la grabación realizada durante el grupo de enfoque para posteriormente incluirla en el programa Atlas.ti y comenzar con su lectura y análisis. A medida que se avance en la lectura, se seleccionarán las unidades de análisis relevantes y se procederá a realizar una categorización de manera deductiva-inductiva, obteniendo así datos que permitan ampliar, profundizar y complementar la parte cuantitativa, además de comprender el porqué de ciertas percepciones y actitudes de los docentes ante las agresiones entre iguales, complementando la visión cuantitativa anterior.

- Fase VIII. Redacción y difusión del informe.

En un primer momento, se redactarán los resultados cuantitativos para presentar las generalidades de la muestra seleccionada. Posteriormente, se continuará con la redacción los resultados cualitativos para dar voz a los docentes y explicar con sus propias palabras sus percepciones o actuaciones ante las agresiones entre iguales, así como las posibles discrepancias o concordancias discursivas que haya

entre ellos. Posteriormente, si se ve oportuno, se discutirán algunas de las declaraciones de los participantes en el grupo de enfoque a la luz de los datos cuantitativos recogidos con anterioridad, apoyando sus discursos o no, con los estadísticos recogidos.

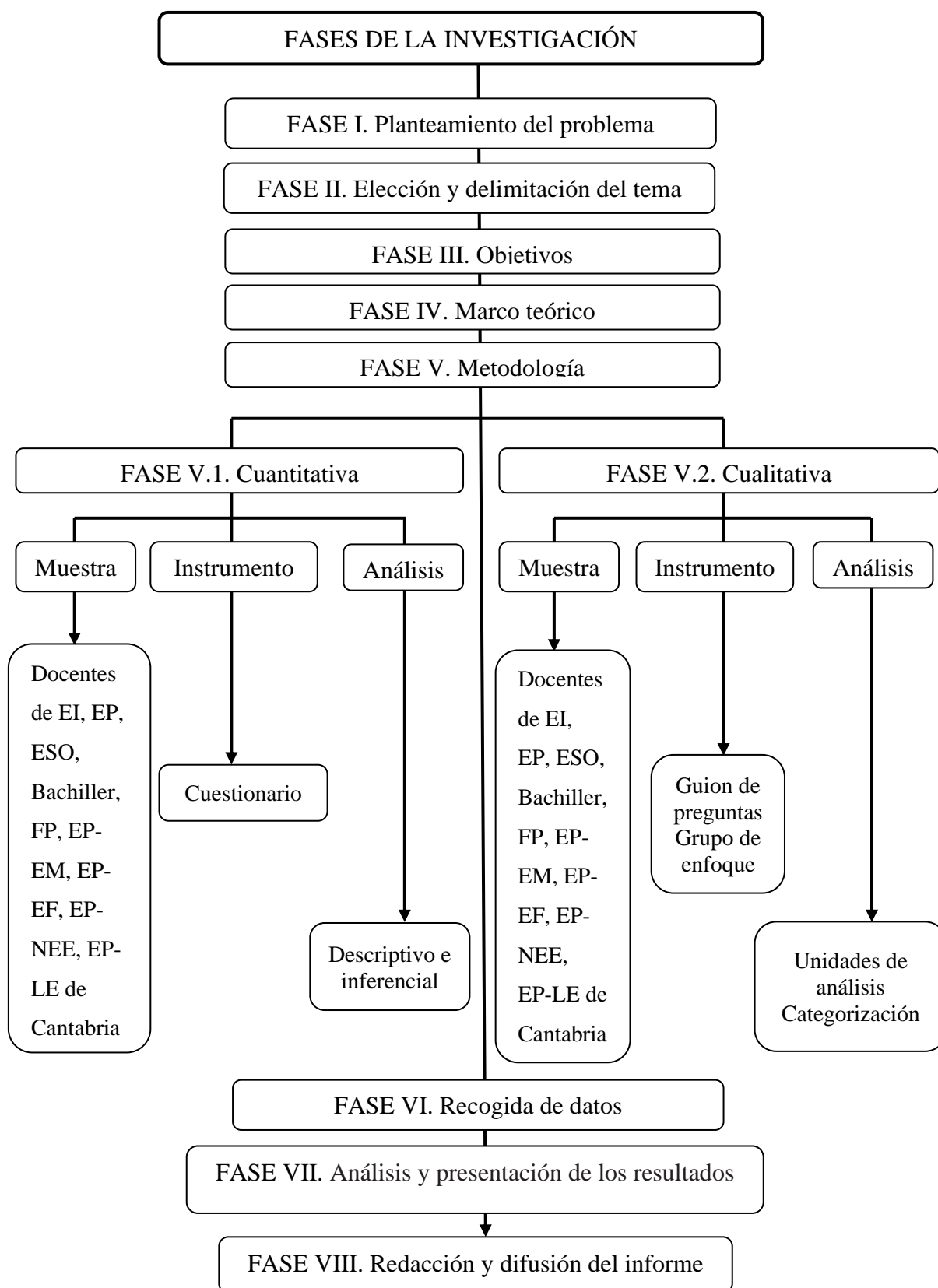
Por último, se elaborará un informe con el propósito de difundirlo a través de instituciones como la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por medio de comunicaciones en Congresos o entregando los resultados obtenidos a los centros escolares para, de esta forma, dar a conocer las percepciones y actuaciones de los actuales docentes de Cantabria frente a las agresiones entre iguales y, en función de los datos obtenidos, promover un cambio que lleve a una mejor detección e intervención por parte de los docentes, y consecuentemente, a una mejora de la convivencia en los centros educativos.

Las fases presentadas pertenecen a una investigación mixta en la que se otorga a ambos enfoques, tanto cuantitativo como cualitativo, la misma prioridad, y, por lo tanto, ninguno de ellos sobresale más que el otro. Se destaca que, aunque el estudio es secuencial no es inflexible, de manera que, en determinados momentos la investigadora se puede mover de una fase a otra o puede retomar otra dirección para indagar o ahondar en parámetros que a medida que avanza la investigación han adquirido interés.

Por último, a modo de resumen y sin pretender que sean pasos inamovibles, a continuación, se presenta de manera esquematizada las fases expuestas y seguidas en la elaboración de la investigación (Figura 2).

**Figura 2**

*Fases de la investigación*



Fuente: elaboración propia.

#### 4.7 Temporalización del proceso

Las fases descritas en el apartado anterior se secuencian en el presente apartado a lo largo de aproximadamente un año completo. Hay que tener en cuenta, que los apartados desarrollados en este trabajo coinciden con las fases I, II, III, IV y V, ya que es un diseño de investigación. Sin embargo, el cronograma incluye una estimación temporal del resto de fases necesarias para realizar la investigación completa, que serían previsiblemente implementadas a partir del mes de septiembre, si la situación actual lo permite.

Fases	Actividad	Meses (2020-2021)													
		Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero
I	Proposición de temas a investigar	X													
II	Elección y concreción del tema	X													
III	Redacción de objetivos		X												
IV	Elaboración marco teórico		X	X	X	X									
V	Diseño metodológico					X	X	X	X						
V.1	Cuantitativo					X	X								
V.2	Cualitativo							X	X						
VI	Recogida de datos									X		X			
VI.1	Envío de cuestionarios									X					
VII	Análisis de resultados										X		X		
VII.1	Análisis cuantitativo										X				
VI.2	Realización del grupo de enfoque											X			
VII.2	Análisis cualitativo												X		
VIII	Redacción y difusión del informe													X	X

Fuente: elaboración propia.

#### **4.8 Consideraciones éticas de la investigación**

Toda investigación debe estar sustentada en unos aspectos éticos que aseguren la integridad y el bienestar de las personas con las que se establece relación y que participan en los estudios. El presente diseño de investigación se basa en las consideraciones propuestas por Opazo (2011) que se detallarán a continuación, otorgándolas un valor prioritario en la investigación:

- Valor social. La futura implementación de la investigación debería aportar beneficios al profesorado, al alumnado y a las instituciones educativas al obtener información relevante sobre la visión de los docentes ante las agresiones entre iguales en los centros educativos. El aporte social será aún mayor al difundir los futuros resultados obtenidos para una posible mejora de las competencias docentes y, por lo tanto, del sistema educativo docente.
- Elección imparcial de la muestra de estudio. Se seleccionó una muestra acorde a los objetivos de la investigación y adecuada a la población de estudio con el fin de asegurar la validez científica del mismo.
- Revisión independiente. Los instrumentos de evaluación han sido evaluados y validados por expertos en el tema a investigar, concediendo garantías en su utilización. Además, previo a la implementación de la investigación se contactará con el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Cantabria (CEIUC) para recibir su aprobación antes de su aplicación.
- Consentimiento informado de los participantes. Se solicitará a todo el profesorado participante su consentimiento, aceptación y colaboración en el estudio. En el documento escrito que se presentará a los docentes estará detallado en términos comprensibles la confidencialidad, el anonimato y la posibilidad de rechazar su participación o de retirarse libremente de la investigación en cualquier momento sin necesidad de ningún tipo de justificación.

Por último, hay que destacar que hacer constar y cumplir las consideraciones éticas expuestas es esencial para no incurrir en problemas o dilemas éticos que perjudiquen a los sujetos participantes, a la propia investigación y a la comunidad científica.

## **CAPÍTULO 5: CONSIDERACIONES FINALES**

Las agresiones entre iguales son conductas intencionadas expresadas de forma física, verbal, relacional o cibernética cuyas consecuencias en las víctimas pueden ser físicas, psicológicas, cognitivas y comportamentales; pudiendo llegar a producir efectos muy negativos en los niños y adolescentes. En estas situaciones, el alumnado adopta diferentes roles como son el papel de víctima, agresor o espectador, implicándose de una u otra en este tipo de acontecimientos.

Los centros educativos, en muchas ocasiones, son espacios en los que desafortunadamente se producen agresiones entre iguales. El alumnado puede estar expuesto a este tipo de violencia independientemente de la etapa educativa que curse, ya que, como se ha visto, son comportamientos reproducidos prácticamente a cualquier edad. Por lo tanto, dentro del contexto escolar todos los docentes tienen una función fundamental tanto en la prevención como en la intervención ante toda conducta agresiva entre el alumnado y no solo frente al acoso escolar.

Cantera et al. (2021) señalan que, para enfrentar y erradicar la problemática de las agresiones entre iguales es necesario hablar de tres consideraciones; la primera, conocer el problema al que nos enfrentamos, la segunda, tener presente el contexto en el que se desarrollan esas conductas, y la tercera, examinar quien realiza las conductas y cómo se intenta resolver el problema.

Teniendo en cuenta estas premisas, el presente trabajo se ha centrado en desarrollar un diseño de investigación que permita indagar sobre las percepciones y las actitudes de los docentes de diferentes niveles educativos (EI, EP, ESO, Bachillerato, FP) y especialidades (EP-EM, EP-EF, EP-LE, EP-NEE) de la Comunidad Autónoma de Cantabria ante las agresiones entre iguales.

La revisión de la literatura científica muestra un panorama general sobre las apreciaciones y actuaciones del profesorado en relación con la temática a abordar. De esta manera, se presentan datos que indica que algunos docentes podrían tener ciertas carencias en la detección, intervención y en la manera de actuar ante las situaciones de agresiones entre el alumnado. Así mismo, señalan un posible desconocimiento sobre ciertos tipos de agresiones como las relacionales, o una normalización de algunas conductas como empujar o burlarse de alguien. Además, podrían no detectar ciertas consecuencias de las agresiones entre iguales como son el ausentismo escolar o el bajo



rendimiento académico. En varias de las investigaciones, son los propios docentes los que reconocen limitaciones en su formación, falta de herramientas e información insuficiente que no les permita reconocer y afrontar de manera correcta las agresiones entre los alumnos. Igualmente, los propios alumnos son una parte esencial en esta problemática y también detectan posibles actuaciones cuestionables por parte de los docentes. Así se refleja en varios estudios que indican que las conductas agresivas suelen ser detenidas por los mismos compañeros en lugar de por el profesorado, mostrando estos últimos cierta pasividad o limitada intervención cuando las agresiones no son del todo explícitas.

Por otro lado, entre la teoría revisada procedente de diferentes países, se observa una carencia respecto a la muestra sobre la que se realizan las investigaciones, ya que son pocos los estudios que exploran las percepciones y actuaciones diseccionadas en función de los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades en relación con las agresiones entre iguales y, por ende, desde una visión más detallada centrada en el tipo de docente. Con todo, las escasas investigaciones encontradas al respecto también muestran cierto desconocimiento docente ante las agresiones entre iguales y evidencian diferencias en las percepciones y actuaciones del profesorado según el nivel educativo en el que imparten docencia. Teniendo en cuenta estas últimas divergencias se plantea que la formación inicial pudiera ser un factor relevante en la influencia de las percepciones, reconocimiento y actitudes de los docentes ante las agresiones. Tras la revisión de los planes de estudio de la formación inicial de los docentes de los distintos niveles educativos y especialidades se observaron grandes diferencias en las competencias a desarrollar que podrían desencadenar entre los docentes en diversas formas de entender este tipo de situaciones.

Para conocer si realmente pudieran existir distinciones en las percepciones y las actitudes de los docentes de los diferentes niveles educativos y especialidades, se planteó un diseño de investigación mixto con el fin de recoger datos cuantitativos que proporcionen información amplia y concreta, y también datos cualitativos que permitan conocer y entender el porqué de las apreciaciones y conductas de los docentes, indagando y obteniendo una información rica y profunda.

Se detallaron los dos tipos de muestras en función de los dos tipos de investigación, seleccionando la muestra cuantitativa por muestreo probabilístico estratificado y la muestra cualitativa por un muestreo no probabilístico de participantes voluntarios. Además, se elaboraron dos instrumentos de recogida de datos, un

cuestionario y un guion de entrevista semiestructurada para un grupo de enfoque. Ambos instrumentos fueron validados por varios jueces expertos teniendo en cuenta el Método Agregados Individuales, lo que dio la posibilidad de modificarlos y mejorarlos para una futura aplicación.

En resumen, cabe destacar que las agresiones entre iguales en el contexto escolar pueden llegar a ser muy perjudiciales tanto para los alumnos como para el clima de convivencia escolar, por ello, el diseño de esta investigación y su futura implementación es relevante ya que la disminución de esas conductas está estrechamente relacionada con las creencias, percepciones y actuaciones de los diferentes docentes.

Para finalizar, se considera necesario realizar una última reflexión sobre el presente trabajo. En su desarrollo, se han encontrado dificultades en la obtención del número de docentes activos actualmente por nivel educativo y especialidad, teniendo que contactar con diferentes instituciones que ayudaran a determinar la aproximación de estos datos. Igualmente, en el diseño se considera la necesidad de obtener una muestra amplia representativa que haya comenzado sus estudios en el año 2010 (Magisterio) o en el 2007 (Máster de Secundaria) para, de esta manera, poder comprobar si los estudios actuales influyen en la manera en la que perciben y actúan ante las agresiones entre iguales. Por lo que obtener una muestra con estas características es una limitación relevante que puede dificultar el proceso.

Por otro lado, la creación del instrumento cuantitativo ha sido un trabajo arduo que pretendía regirse por instrumentos o partes de instrumentos fiables y válidos que dieran respuesta a los objetivos de esta investigación. Finalmente, se tuvieron que combinar partes de instrumentos ya empleados en otras investigaciones con partes elaboradas *ad hoc*. Además, a pesar de que la mayor parte del instrumento está compuesto por instrumentos ya empleados, en sus publicaciones no queda constancia de sus propiedades psicométricas como la fiabilidad o el Alfa de Cronbach.

En cuanto al contexto de la investigación, plantear un estudio solamente para la Comunidad Autónoma de Cantabria es una limitación que se podría solventar realizando un estudio más amplio al extenderlo a otras comunidades autónomas con el fin de conseguir obtener una visión general de los docentes de todo el territorio español.

Así mismo, el Trabajo de Fin de Máster presenta un diseño de investigación que no se ha llegado a implementar. Sin embargo, esta posible debilidad se convierte en

fortaleza por el hecho de que enfocarlo en el diseño ha permitido profundizar ampliamente y detallar de manera rigurosa cada paso del proceso.

En relación con las futuras líneas de investigación y siempre en función de los resultados que se puedan obtener si se aplica el presente estudio, sería interesante y relevante poder continuar y profundizar en el proyecto iniciado. Además, a largo plazo, sería oportuno recoger también la percepción de los alumnos sobre las agresiones entre iguales, reuniendo datos tanto de su visión con respecto al hecho, como de sus impresiones con respecto a las actuaciones de los docentes. Del mismo modo, sería interesante extender el estudio a todas las personas adultas del centro educativo como el Personal de Administración y Servicios ya que, también están implicados en favorecer el buen clima y convivencia escolar y, por lo tanto, en la detección e intervención ante cualquier tipo de agresión. Hay que tener en cuenta que, para ambas propuestas, sería imprescindible la utilización de otras herramientas de evaluación diferentes a las presentados en este trabajo. Todo ello, con el fin de mejorar la convivencia escolar, las relaciones entre los alumnos y las competencias del profesorado y de todos los adultos que están presentes en los centros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Alicante. <https://bit.ly/2KBKiwq>
- Aleman, I., Ortiz, M.M., Rojas, G. y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-12. <https://bit.ly/2VbMGLO>
- Alfaro, I., Kenton, K. y Leiva, V. (2010). Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*, 18, 1-10. <http://bit.ly/3bJS9DI>
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202. <https://bit.ly/3qtHP7j>
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*. 15(1), 35-56. <https://bit.ly/3phV22b>
- Andino, R.A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Andrés, S. y Barrios, A. (2007). *La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo. Guía para el profesorado*. <https://bit.ly/394eKZN>
- Baldry, A.C. (2005). Animal abuse among preadolescents directly and indirectly victimized at school and at home. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 15(2), 97-110. <https://doi.org/10.1002/cbm.42>
- Ballesteros, B., Pérez de Viñaspre, S., Díaz, D. y Toledano, E. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. <https://bit.ly/2Men6EP>
- Baro, L. (2019). Percepción de las habilidades y valores del docente. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 283-309.

- Bascón-Seda, A. y Ramírez-Macías, G. (2018). La Educación Física y su profesorado ante casos de *bullying* desde la perspectiva de las víctimas. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(2), 75-91. <http://hdl.handle.net/10481/51745>
- Benítez, J.L., Fernández, M. y Berbén, A.G. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre iguales (*bullying*) de los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (26), 71-84. <https://bit.ly/33liXPY>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A. <http://bit.ly/3b1kdBp>
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée.
- Bolado, A. y Gómez, R. (2005). Estudio de incidencia del maltrato entre iguales en cuatro centros de la ESO de Cantabria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 149-160. <https://bit.ly/33QWtvx>
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E.M., Pegalajar, M., Ruiz, M.A. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Brodón Revista de Pedagogía*, 63(3), 57-74. <http://bit.ly/3ozJs0W>
- Buendía, L., Colás, M<sup>a</sup>.P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw Hill. <https://bit.ly/2NMARMb>
- Bushman, B. J. y Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological review*, 108(1), 273-279.
- Cabezas, H. y Monge, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-20. <https://bit.ly/34Lwlmj>
- Cano-Echeverri, M.M. y Vargas-González, J.E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 60-66. <http://bit.ly/2WNjj3m>

- Cantera, L., Vázquez, M. y Pérez, A. (2021). Situación del *bullying* en España: leyes, prevención y atención. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 9(1), 05-20. <https://bit.ly/3nTOYNk>
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38. <https://bit.ly/39Gw0Vr>
- Cea D'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis Sociología.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394. <http://bit.ly/3pABPbI>
- Chan, J.G. y Márquez, K.N. (2020). Propiedades psicométricas, resultados y uso de la escala de violencia escolar y *bullying*: cómo distinguir el *bullying* y la violencia escolar. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 984-1014. <https://bit.ly/3lVRZem>
- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). *Bullying* y *cyberbullying*: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. <https://bit.ly/38WSnoZ>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. <http://bit.ly/30VfWtg>
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Convives*, (3), 16-24. <https://bit.ly/3loudyZ>
- Defensor del pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Defensor del pueblo. <https://bit.ly/3ikgZea>
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24. <http://dx.doi.org/10.1174/02103700360536400>

- Díaz-Aguado, M.J. (2008). Hacia un nuevo modelo de convivencia. Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. En Foros de reflexión y participación, (Ed.), *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar* (pp. 207-235). Ararteko. <https://bit.ly/37M6psO>
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011). *Modelo de Competencias Profesionales del profesorado*. <https://bit.ly/3lYoMQ2>
- Educantabria (Ed.) (2021). *Alumnado matriculado en los distintos niveles educativos en Cantabria, curso 2020-2021*. <http://bit.ly/3b4L7sd>
- Elledge, L.C., Williford, A., Boulton, A.J., DePalois, K.J., Little, T.D. y Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of *cyberbullying*: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 698-710. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9920-x>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/38UpF7K>
- Fernández, M., García, A.B. y Benítez, J.J. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 10(2), 1-13. <https://bit.ly/3o1aFd5>
- Fernández, O.E. y Ormart, E. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y nudos*, 6(46), 25-36. <http://dx.doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-9685>
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2020). *II Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos*. <https://bit.ly/3ugrNiv>
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos Revista de Educación*, (3), 91-106. <http://bit.ly/3ovYtRG>
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B.P. (2013). El «*bullying*» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16(1), 19-38. <https://bit.ly/38EVeBt>

- Garaigordobil, M. (2015). *Cyberbullying* en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. <https://bit.ly/3IUBEYe>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. <https://bit.ly/2JjexHI>
- Giménez-Gualdo, A.M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F. y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 56(3), 29-38.
- Gobierno de Cantabria (Ed.) (2021). *Cantabria registró en el primer trimestre del curso 2 casos de acoso escolar con un total de 11 protocolos activados*. <https://bit.ly/2RIRobu>
- González, J.L. (2006). *Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria*. <https://bit.ly/3fv43AU>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. <https://bit.ly/300HWeF>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Horno, P. y Romeo, F.J. (2017). Las familias ante el acoso. *Revista de Estudios de Juventud*, (115), 139-152.
- Imbernon, F. (2019). La formación del profesorado de Educación Secundaria: la eterna pesadilla. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <http://bit.ly/2L1Oc1K>
- Imbernon, F. y Canto, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, (41), 1-12. <https://bit.ly/3a47CM2>



- Instituto Cántabro de estadística (Ed.) (2021). *Población residente por periodo de referencia, sexo y edad*. <https://bit.ly/3pI40oD>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Group. *BMJ Clinical Research*, 311(7000), 299-302. <http://bit.ly/3dQIEEB>
- Lázaro-Visa, S. y Fernández-Fuertes, A.A. (2018). *Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/36ZyGdJ>
- López del Pino, M.C., Sánchez, A., Rodríguez, L.T., Fernández, M.P. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario AQ aplicado a la población adolescente. *EduPsykhé*, 8(1), 79-94. <https://bit.ly/3IPMsF3>
- López, L. y Sabater, C. (2018). *Acoso escolar. Definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica*. Pirámide.
- Linaje, E. y Cotán, A. (2020). Acoso escolar en un centro que implementa tutoría entre iguales. *Ciencia y Educación*, 4(2), 75-86. <http://bit.ly/38YCqNy>
- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M. y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Maldonado, A. (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://bit.ly/3c4akUo>
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Laertes Ediciones.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. <https://bit.ly/3twysEg>
- Mendoza-González, B., Del Refugio Cervantes-Herrera, A., Pedroza-Cabrera, F.J. y Aguilera Rubalcava, S.J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del “Cuestionario para medir *bullying* y violencia escolar”. *CienciaUAT*, 10(1), 6-16. <https://bit.ly/33K1kyU>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional-Gobierno de España (Ed.) (2021). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal. Curso 2019-2020. Datos avance*. <http://bit.ly/3sBbEmI>
- Monge-López, C., y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación*, 33(1), 197-220. <https://bit.ly/3gXApHi>
- Neculpan, L., Ojeda, S., Maris, S., Panizoni, E., Costabel, M., Priani, A., Silveira, F., Gómez, I., Repetto, M.P., Serralunga, G., Jouglard, E. y Esandi, M.E. (2014). Intimidación entre pares (*bullying*) en el ámbito escolar. comparación de la percepción de los docentes con la de sus alumnos. *Revista de la Asociación Médica de Bahía Blanca*, 24(2), 47-53. <https://bit.ly/3nW64ci>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- O'Connor, J.A. y Graber, K.C. (2014). Sixth-Grade Physical Education: An Acculturation of *Bullying* and Fear. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 398-408. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2014.930403>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. <https://bit.ly/2KAVfyg>
- Olweus, D. (2013). School *bullying*: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo directivo. <https://bit.ly/3nSAg8m>
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 62-78. <https://bit.ly/3ddBXL3>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

- Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 220450. <https://bit.ly/3pZgitN>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud. <https://bit.ly/35V98zb>
- Orjuela, L., Cabrera de los Santos, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Save the Children. <https://bit.ly/2P3RLq8>
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. (1995). *Proyecto de investigación sobre intimidación y maltrato entre escolares. Cuestionario para profesores*. Junta de Andalucía. <https://bit.ly/3qhXAg9>
- Ortega, R. (1997). *Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. <http://bit.ly/34LL8xt>
- Ortega, S.B., Ramírez, M.A. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 147-169. <https://bit.ly/3m10cy0>
- Parlamento de Cantabria (Ed.) (2021). *Cantabria Actualidad*. <http://bit.ly/37EhgEN>
- Pavez, I. y García-Béjar, L. (2020). Ciberacoso desde la perspectiva docente: discursos, percepciones y estrategias de profesores en dos ciudades de Chile y México. *Perfiles Educativos*, 42(168), 28-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58850>
- Pérez-Jorge, D., Hernández-López, B., Márquez-Domínguez, Y., Salmaso, I. y Rana, S. (2019). El *Bullying* desde los Ojos del Profesorado. La Percepción del *Bullying* por el Profesorado de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. En F.J. Murillo y C. Martínez-Garrido (Eds.), *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigación comprometida para la transformación social* (pp. 41-49).
- Rodríguez-Hidalgo, A.J. y Ortega-Ruiz, R. (2017). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia*. Catarata.

- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in *bullying*: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing y G., Sainio, M. (2014). The role of teachers in *bullying*: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce *bullying*. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://bit.ly/39H0FBP>
- Sandoval Aldana, J. y Leal Seáñez, A.H. (2017). *Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes*. [Conferencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV, San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/38JvfKg>
- Sanjuán, C. (2019). *Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save the Children. <https://bit.ly/3IUy7Ec>
- Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children España. <https://bit.ly/39HHLt0>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://bit.ly/39coIHQ>
- Soriano, A.M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, (13), 19-40. <https://bit.ly/3lx02id>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tejada, E., Romero, A., López de la Serna, A. y Garay, U. (2018). Preconcepciones del profesorado sobre el *ciberbullying* y el acoso escolar offline. En F. X. Carrera, F. Martínez, J.L. Coiduras, E. Brescó y E. Vaquero, (Eds.), *Educación con Tecnología. Un compromiso social* (pp. 1328-1333). Edicions de la Universitat de Lleida. <https://bit.ly/3m8KOjC>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. <https://bit.ly/3pKUDoU>

- Valdés, A.A., Estévez, E.H. y Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del *bullying*. *Perfiles educativos*, 36(145), 51-64. <http://bit.ly/2WXE9NA>
- Valdés-Cuervo, A.A., Tánori-Quintana, J., Sotelo-Quíñonez, T.I. y Ochoa-Arreola, J.A. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 109-120. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs>
- Vargas, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://bit.ly/3mYZEcb>
- Veccia, T.A., Sgromo, F., García, M.G., Haslop, J. y Grasso, J. (2019). El acoso entre pares (*bullying*) en la escuela primaria: reflexiones y aportes para el diseño de intervenciones desde el campo de la psicología. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(1), 32-49. <https://bit.ly/3q7lnkc>

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Correo electrónico para equipo directivos de los centros**

A la atención del equipo directivo del centro:

Soy Rebeca García Pérez, alumna del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria. Me pongo en contacto con ustedes con el interés de hacerles partícipes de la investigación educativa que estoy desarrollando para mi Trabajo de Fin de Máster.

El tema a estudiar es explorar las percepciones y las actitudes de los docentes en activo de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales. Realizar una investigación de estas características es relevante para conocer los puntos de vista de los docentes y poder implementar futuros cambios formativos que fueran necesarios de acuerdo con sus necesidades y demandas.

Para ello, me gustaría poder hablar con ustedes personal o telefónicamente para ampliar esta información y explicarles que necesitaría que, tanto la explicación que presento como el enlace que se adjunta de la encuesta, se pongan en conocimiento de los docentes en activo de su centro educativo que pertenezcan a los siguientes niveles educativos y especialidades:

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Formación Profesional
- Música
- Educación Física
- Lengua Extranjera Inglesa
- Pedagogía Terapéutica
- Audición y Lenguaje

Por último, quiero informarles que este estudio tiene fines académicos y de investigación, por lo que las encuestas serán totalmente anónimas y sus datos serán tratados desde la más absoluta confidencialidad.

Les agradezco de antemano la atención prestada y quedo a su completa disposición para cualquier duda o sugerencia.

Sin otro particular, reciban un cordial saludo.

Rebeca García Pérez

## **Anexo 2. Consentimiento informado**

Estimada/o docente:

En el presente escrito se le informa sobre la investigación que se llevará a cabo en el marco de la elaboración del Trabajo de Fin de Máster de la alumna Rebeca García Pérez para explorar las percepciones y actitudes de los docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales. Realizar una investigación de estas características es relevante para conocer los puntos de vista de los docentes y poder implementar futuros cambios formativos que fueran necesarios de acuerdo con sus necesidades y demandas.

Se le comunica que el estudio tiene fines exclusivamente académicos y de investigación. Su participación será mediante la asistencia a un grupo de enfoque que estará compuesto por otros ocho docentes y que se realizará en el día, hora y lugar acordado entre los miembros asistentes y la investigadora. Esta sesión será grabada en audio para su posterior análisis. Se resalta que tanto la grabación como la información recogida serán tratadas con estricta confidencialidad y anonimato. Por último, quiero recordar que su voluntariedad de participación se extiende desde la disposición inicial a colaborar hasta la posibilidad y el derecho a retirarse en cualquier momento durante el encuentro.

Les agradezco de antemano su participación.

Doña/Don \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_ años de edad, con DNI \_\_\_\_\_, como docente activo en la Comunidad Autónoma de Cantabria en el nivel/especialidad de \_\_\_\_\_, manifiesto que he leído y entendido la información presentada y acepto de manera voluntaria la participación en la investigación realizada por Rebeca García Pérez como parte de su Trabajo de Fin de Máster en el marco del Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria, entendiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones y sin que tenga repercusiones de ningún tipo por ello. Además, he sido informado de que mis datos serán protegidos y que la información que aporte será tratada de forma anónima y confidencial. Tomando todo ello en consideración, otorgo mi consentimiento para participar en la investigación previamente señalada.

En \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Firmado:

### **Anexo 3. Instrumento cuantitativo**

A continuación, se muestra el instrumento cuantitativo final. Es necesario especificar que a lo largo del cuestionario se encontrarán palabras o frases tachadas (i.e., ~~de esta manera~~) que se corresponden con la propuesta inicial del cuestionario y las sugerencias de eliminación o modificación por parte de los jueces expertos. Por otro lado, aquellas palabras o frases que aparece sombreadas (i.e., **de esta manera**) señalan todo aquello añadido posteriormente a la validación del instrumento por sugerencia de los jueces expertos.

#### **CUESTIONARIO SOBRE LAS PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA SOBRE LAS AGRESIONES ENTRE IGUALES**

Estimado docente, le informamos que el presente cuestionario pertenece a una investigación que pretende conocer cuáles son las percepciones y las actitudes de los docentes de la comunidad autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales.

A continuación, se presentan algunas cuestiones que hacen referencia a aspectos sobre sus creencias, opiniones y comportamientos asociados a su labor docente. **La cumplimentación del cuestionario le llevará aproximadamente 15 minutos.** Sus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales. **Y recuerde que, no hay respuestas correctas o incorrectas: todas son válidas si reflejan su verdadera forma de pensar o actuar.** **Simplemente trate de responder con sinceridad.**

Muchas gracias por su colaboración.



## BLOQUE A. DATOS IDENTIFICATIVOS

1. Sexo:
  - ☐ Mujer
  - ☐ Varón
  - ☐ Otras opciones no binarias
  - ☐ Prefiero no especificarlo
2. Edad \_\_\_\_\_
3. Estudios universitarios cursados \_\_\_\_\_
4. Universidad en la que se cursaron \_\_\_\_\_
5. Años de inicio y finalización de dichos estudios \_\_\_\_\_
6. Etapa educativa y/o especialidad en la que imparte clase de manera habitual en la actualidad:
  - ☐ Educación Infantil
  - ☐ Educación Primaria
  - ☐ Educación Secundaria Obligatoria
  - ☐ Bachillerato
  - ☐ Formación Profesional
  - ☐ Especialidad de Música
  - ☐ Especialidad de Educación Física
  - ☐ Especialidad de Audición y Lenguaje
  - ☐ Especialidad de Pedagogía Terapéutica
  - ☐ Especialidad de Lengua Extranjera Inglesa
  - Otras: \_\_\_\_\_
7. Experiencia docente:
  - ☐ Menos de 1 año
  - ☐ Entre 1 y 4 años
  - ☐ Entre 5 y 9 años
  - ☐ Entre 10 y 14 años
  - ☐ Entre 15 y 19 años
  - ☐ Entre 20 y 24 años
  - ☐ 25 años o más

## BLOQUE B. AGRESIONES ENTRE IGUALES

**B.1** A continuación, responda para cada uno de los indicadores en qué grado está en desacuerdo o de acuerdo con las afirmaciones sobre **qué entiende por el concepto de agresiones entre iguales**. Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Para hablar de agresión entre iguales es necesario el uso de fuerza física o amenazas de hacerlo	1	2	3	4
Una característica de todas las agresiones entre iguales es que quien agrede lo hace repetidamente con la víctima	1	2	3	4
Las agresiones entre iguales típicamente se cometen en grupo	1	2	3	4
Las agresiones entre iguales generan indefensión en la víctima	1	2	3	4
El <i>bullying</i> o acoso escolar es la forma más habitual de agresión entre iguales	1	2	3	4
En las agresiones entre iguales se identifican con facilidad los roles de agresor y víctima: alguien comete <del>las</del> una agresión, mientras que otro <del>la</del> sufre sin defenderse <del>reciprocidad</del>	1	2	3	4

**B.2** En relación con los **motivos** por los que se producen las agresiones entre iguales, señale en qué grado está en desacuerdo o de acuerdo con las afirmaciones presentadas. Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.

Las agresiones entre iguales pueden producirse por:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Una educación permisiva de la familia	1	2	3	4
Agresividad de la sociedad	1	2	3	4
Rigidez de las normas del centro	1	2	3	4
Desmotivación vital	1	2	3	4
Fracaso escolar	1	2	3	4
Bajas expectativas del entorno	1	2	3	4
Falta de habilidades del alumnado para resolver conflictos por otros medios	1	2	3	4
Pasividad del centro educativo	1	2	3	4
Falta de formación docente en este ámbito	1	2	3	4
Falta de recursos	1	2	3	4
Escasa implicación de la familia	1	2	3	4

**B.3** A continuación, se presentan una serie de ~~hechos~~ acciones en relación con otros compañeros o compañeras. Indique con sinceridad para cada uno de ellos **en qué grado está de acuerdo con que son los ~~considera~~ agresiones entre iguales** en el contexto escolar. Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Empujar	1	2	3	4
Dar patadas	1	2	3	4
Dar puñetazos	1	2	3	4
Escupir	1	2	3	4
Esconder objetos de compañeros	1	2	3	4
Romper objetos de compañeros	1	2	3	4
Robar objetos de compañeros	1	2	3	4
Insultar	1	2	3	4
Utilizar motes	1	2	3	4
Burlarse de características físicas o de personalidad de compañeros	1	2	3	4
Hablar mal de otros a sus espaldas	1	2	3	4
Extender rumores negativos	1	2	3	4
Ignorar a los compañeros	1	2	3	4
Rechazar	1	2	3	4
Prohibir participar	1	2	3	4
Aislar	1	2	3	4
Discriminar	1	2	3	4
Amenazar	1	2	3	4
Publicar comentarios ofensivos, insultos o amenazas hacia los compañeros o compañeras en redes sociales o internet	1	2	3	4
Publicar fotografías o vídeos ofensivos o privados de los compañeros o compañeras	1	2	3	4
Grabar o hacer fotos a compañeros o compañeras con el móvil para amenazarles, chantajearles o burlarse	1	2	3	4
Enviar a los compañeros o compañeras mensajes de ofensa, insultos o amenazas a través del móvil	1	2	3	4
Suplantar la personalidad de un compañero o compañera	1	2	3	4

**B.4** A continuación, se presentan una serie de características. Valore del 1 al 4 la importancia que podrían tener los siguientes **factores a la hora de situar a un niño, niña o adolescente en una posición de mayor vulnerabilidad** a la hora de ser agredido. Tenga en cuenta la siguiente escala.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumnado (baja autoestima, inseguridad, introversión, etc.)	1	2	3	4
Características físicas (estatura, peso, discapacidad física, etc.)	1	2	3	4
Características psicológicas (discapacidad intelectual, trastornos psicológicos, etc.)	1	2	3	4
Falta de amigos	1	2	3	4
Características familiares	1	2	3	4
Ser diferente por razones culturales, sociales y religiosas	1	2	3	4
Alto rendimiento académico	1	2	3	4
Baja popularidad en el grupo de iguales	1	2	3	4
Sexualidades y expresiones de género no normativas	1	2	3	4

**B.5** Desde su posición de docente, ¿con qué **frecuencia** considera que se han producido las siguientes agresiones entre el alumnado durante el presente curso? Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Es ignorado	1	2	3	4
Le impiden participar	1	2	3	4
Es insultado	1	2	3	4
Le ponen apodos para ofenderle	1	2	3	4
Hablan mal de él	1	2	3	4
Le esconden sus cosas	1	2	3	4
Le rompen sus cosas	1	2	3	4
Le roban sus cosas	1	2	3	4
Le pegan	1	2	3	4
Le amenazan	1	2	3	4
Han publicado sobre ella o él comentarios ofensivos, insultos o amenazas en redes sociales o internet	1	2	3	4
Han publicado sobre ella o él fotografías o vídeos ofensivos o privados	1	2	3	4
Le han grabado o hecho fotos con el móvil para amenazarlo, chantajearlo o burlarse	1	2	3	4
Le han enviado mensajes de ofensa, insultos o amenazas a través del móvil	1	2	3	4

**B.6** A continuación, se presentan una serie de señales, reacciones y hechos indicios. Indique con sinceridad para cada uno de ellos en qué grado considera que **podrían ser consecuencia de una agresión entre iguales**. Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Arañazos, moratones, etc.	1	2	3	4
	Agresividad	1	2	3	4
	Maltrato a animales	1	2	3	4
	Estrés, ansiedad	1	2	3	4
	Depresión	1	2	3	4
	Cambios en la vestimenta	1	2	3	4
	Baja tolerancia a la frustración	1	2	3	4
	Somatizaciones (manifiesta problemas psicológicos a través de síntomas o quejas como pueden ser cefaleas, dolor abdominal o fatiga)	1	2	3	4
Disminución de la autoestima	Tener una actitud negativa hacia sí mismo	1	2	3	4
	No estar satisfecho con él mismo	1	2	3	4
	Pensar que no puede hacer las mismas cosas que el resto de los compañeros o compañeras	1	2	3	4
	Ideas suicidas	1	2	3	4
	Dificultad de atención	1	2	3	4
	Pérdida de memoria	1	2	3	4
	Cambios en el rendimiento académico	1	2	3	4

Problemas de sueño	1	2	3	4
Falta de implicación en las actividades	1	2	3	4
Rutinas obsesivas	1	2	3	4
Hablar menos	1	2	3	4
Estar mucho tiempo solo	1	2	3	4
Evitar ir al colegio	1	2	3	4
Fingir problemas o enfermedades	1	2	3	4
Dejar de comer	1	2	3	4
Descuidar su aspecto	1	2	3	4

**B.7** Cuando el alumnado sufre alguna agresión por parte de otro compañero o compañera, **¿dónde se suelen producir?** Rodee con un círculo o varios en cada línea los lugares en los que suelen suceder estos hechos.

UBICACIÓN AGRESIÓN	En el patio	En los baños	En los pasillos	En el aula	En el comedor	En el pabellón	En los vestuarios	En la salida de la escuela	En cualquier sitio	No se producen
Es ignorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le impiden participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es insultado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le ponen apodos para ofenderle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hablan mal de él	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le esconden sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le rompen sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le roban sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le amenazan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



## BLOQUE C. ACTUACIONES DOCENTES

**C.1** Como docente, ¿qué actuaciones aconsejaría realizar al alumnado ante una agresión? Indique con sinceridad para cada una de ellas su grado de desacuerdo o acuerdo rodeando con un círculo una respuesta en cada línea.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Contárselo a los padres	1	2	3	4
Pedir ayuda a los amigos	1	2	3	4
Contárselo a un profesor	1	2	3	4
Decir a los agresores que paren	1	2	3	4
Defenderse físicamente	1	2	3	4
Alejarse tranquilamente	1	2	3	4
Huir / escapar	1	2	3	4
Ignorar la situación	1	2	3	4
Llorar	1	2	3	4
Aguantar y resistir	1	2	3	4

**C.2** Como docente, ¿cómo ha actuado durante el último año cada vez que se producía alguna de estas agresiones entre el alumnado? Rodee con un círculo o varios en cada línea las actuaciones realizadas.

<div>MEDIDAS</div> <div>AGRESIÓN</div>	Ignoré el hecho	Eché de clase a alguno de los implicados	Lo castigué	Hablé a solas con los alumnos sobre lo ocurrido	Cambié al alumno de sitio en clase	Hablé sobre el tema en clase	Hablé con la familia	Redacté un parte	Lo comuniqué a la dirección	Lo denuncié	No se produjo
Ignoran	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Impiden participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Insultan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ponen apodos para ofender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hablan mal del compañero o compañera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Esconden sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Rompen sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Roban sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Amenazan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Publican comentarios ofensivos, insultos o amenazas en redes sociales o internet	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Publican fotografías o vídeos ofensivos o privados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Graban o hacen fotos con el móvil para amenazar, chantajear o burlarse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Envían mensajes de ofensa, insultos o amenazas a través del móvil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**C.3.** A continuación, se presentan una serie de **afirmaciones** con respecto a las agresiones entre iguales en los centros escolares. Indique con sinceridad para cada una de ellas su grado de desacuerdo o acuerdo rodeando con un círculo una respuesta en cada línea.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo de mi currículum	1	2	3	4
Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi colegio	1	2	3	4
Los problemas de violencia dependen, sobre todo, del contexto social y familiar del alumnado	1	2	3	4
El profesor se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado	1	2	3	4
El propio profesor es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado	1	2	3	4
Los padres de los alumnos a menudo empeoran las situaciones de conflicto	1	2	3	4
En los casos de violencia, me siento respaldado por el resto de los compañeros y compañeras de mi centro	1	2	3	4
En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones desde el inicio, no llegando a ser un problema	1	2	3	4
Los docentes, sin ayuda de otros profesionales, no estamos preparados para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en la escuela	1	2	3	4
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes	1	2	3	4

tome conciencia y se decida a actuar				
Para eliminar los problemas de violencia que se producen en la escuela entre el alumnado, hay que implicar a las familias	1	2	3	4
La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de malas relaciones interpersonales	1	2	3	4
Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículum escolar	1	2	3	4
Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en esta escuela es una buena idea	1	2	3	4

## BLOQUE D. FORMACIÓN DOCENTE

**D.1** En relación con la **formación inicial** recibida en sus estudios universitarios ~~iniciales~~, indique si está de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones.

	SÍ	NO
Recibí formación sobre resolución de problemas entre el alumnado	1	2
Recibí formación sobre cómo favorecer comportamientos respetuosos entre el alumnado	1	2
Recibí formación sobre cómo prevenir situaciones conflictivas en el aula	1	2
Recibí formación sobre la detección de problemas de convivencia	1	2
Recibí formación sobre la detección de señales producidas por agresiones entre iguales	1	2
Recibí suficiente formación inicial sobre agresiones entre iguales, <i>bullying</i> o violencia escolar	1	2
Considero que mi formación inicial teórica sobre agresiones entre iguales, <i>bullying</i> o violencia escolar fue suficiente, <del>pero no sé cómo llevarlo a la práctica en el aula</del>	1	2
Considero que mi formación inicial práctica sobre agresiones entre iguales, <i>bullying</i> o violencia escolar fue suficiente	1	2

**D.2** En relación con la **formación permanente** realizada sobre agresiones entre iguales, *bullying* o violencia escolar durante los **últimos dos años**, marque si está de acuerdo o no en cada una de las siguientes afirmaciones.

	SÍ	NO
Recibí formación institucionalizada (e.g., Centro de Formación de Profesorado, centro escolar, Consejería de Educación, <u>Universidad</u> , etc.) de 15 horas o menos	1	2
Recibí formación institucionalizada (e.g., Centro de Formación de Profesorado, centro escolar, Consejería de Educación, <u>Universidad</u> , etc.) de más de 15 horas	1	2
<del>Asistí de manera personal</del> por iniciativa propia y presencial a cursos de 15 horas o menos	1	2
<del>Asistí de manera personal</del> por iniciativa propia y presencial a cursos de más de 15 horas	1	2
<del>Participé de manera personal</del> por iniciativa propia en cursos online de 15 horas o menos	1	2
<del>Participé de manera personal</del> por iniciativa propia en cursos online de más de 15 horas	1	2

**D.3** Señale con sinceridad el **grado de desacuerdo o acuerdo** con las siguientes afirmaciones. Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que en Cantabria existen suficientes recursos formativos sobre agresiones entre iguales, <i>bullying</i> o violencia escolar	1	2	3	4
Los cursos existentes se adaptan perfectamente al nivel educativo en el que imparto docencia	1	2	3	4
Sé cómo acceder a cursos sobre agresiones entre iguales, <i>bullying</i> o violencia escolar	1	2	3	4
Considero que los cursos existentes son muy teóricos	1	2	3	4
Pienso que los cursos existentes son muy prácticos	1	2	3	4
Me han resultado útiles en mi práctica docente los cursos de formación a los que he asistido sobre agresiones entre iguales, <i>bullying</i> o violencia escolar	1	2	3	4
Estoy muy interesado en realizar cursos sobre la temática agresiones entre iguales, <i>bullying</i> o violencia escolar	1	2	3	4

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN!**

**Anexo 4. Jueces expertos con los que se contactó para la validación de los instrumentos**

<b>Nº experto</b>	<b>Profesión</b>	<b>Institución</b>
1	Profesor/a titular	Universidad de Cantabria
2	Profesor/a titular	Universidad de Cantabria
3	Profesor/a titular	Universidad de Cantabria
4	Profesor/a titular	Universidad de Cantabria
5	Profesor/a contratado Doctor	Universidad de Cantabria
6	Profesor/a contratado Doctor	Universidad Católica de Murcia
7	Profesor/a asociado	Universidad de Cantabria
8	Profesor/a asociado	Universidad de Cantabria
9	Profesor/a asociado	Universidad de Cantabria
10	Profesor/a de Secundaria	Consejería de Educación de Cantabria
11	Profesor/a de Secundaria	Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya
12	Integrante del Programa Tutoría Entre Iguales de Cantabria	Programa Tutoría Entre Iguales de Cantabria
13	Integrante de asociación	Asociación Tolerancia Cero al <i>Bullying</i> en Cantabria
14	Psicóloga	Instituto Cántabro de Servicios Sociales

## **Anexo 5. Contacto con los jueces expertos**

Estimado/a \_\_\_\_\_:

Soy Rebeca García Pérez, alumna del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Me pongo en contacto con usted debido a su amplia experiencia profesional en el área de conocimiento de las agresiones entre iguales y el acoso escolar con el fin de solicitarle su colaboración. En concreto, agradecería su ayuda en la validación del instrumento cuantitativo/cualitativo que he elaborado como parte de un diseño de investigación mixta para mi Trabajo de Fin de Máster, dirigido por Andrés Avelino Fernández Fuertes (Departamento de Educación, Universidad de Cantabria). A través de este instrumento se pretende explorar las percepciones y las actitudes de los docentes de los diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato) y especialidades (Música, Lengua extranjera, Educación Física, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica) de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales.

Sería de gran relevancia que pudiera destinar unos minutos de su tiempo para la validación del instrumento señalando la pertinencia o no de los indicadores, así como aspectos sobre la redacción de los mismos o su comprensión. Para ello, adjunto el instrumento y las indicaciones. En el caso de aceptar participar, le agradecería que envíe su validación antes del día 5 de mayo de 2021.

Por último, me gustaría solicitarle los siguientes datos:

Formación:

Profesión:

Años de experiencia:

Institución:

Agradeciendo de antemano su valiosa contribución para el desarrollo de la investigación,

Reciba un cordial saludo,

Rebeca García Pérez



## **Anexo 6. Instrumento cualitativo inicial**

### **Presentación**

Buenas tardes,

Como ya saben, mi nombre es Rebeca García Pérez y soy alumna del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria. Actualmente, estoy realizando una investigación para explorar las percepciones y las actitudes de los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales. A lo largo de la sesión voy a ir planteando una serie de preguntas sobre este tema y ustedes pueden ir participando y aportando sus ideas cuando deseen de manera libre; en este punto, me gustaría recordarles la importancia de la sinceridad. Recordarles que la información recogida en esta reunión será tratada con total confidencialidad y anonimato y será utilizada solamente con fines académicos y de investigación. Además, he de mencionar que la sesión será grabada en audio y que su participación es totalmente voluntaria y, como tal, tienen derecho a retirarse en cualquier momento sin tener que dar ningún tipo de explicación. Antes de comenzar quiere agradecerles su participación y ayuda.

A continuación, comenzamos el diálogo grupal.

## Guion del grupo de enfoque

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS
<b>BLOQUE 1: CONCEPTO AGRESIÓN ENTRE IGUALES</b>	
Para comenzar, me gustaría aclarar que, como saben, no todas las agresiones que se producen en los centros escolares son acoso escolar, sino que en el día a día se pueden producir agresiones sin la necesidad de que cumplan los requisitos del acoso escolar o <i>bullying</i> .	
Analizar qué entienden los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades por agresión entre iguales y si podrían existir diferencias entre ellos.	1.1 ¿Qué es para ustedes una agresión entre iguales? ¿Qué características creen que tiene?
	1.2 ¿Qué actitudes o hechos consideran que pueden ser llamadas agresión? ¿Hay alguno que le parezca más o menos grave? (e.g., un insulto, un empujón, poner un mote, prohibir participar, publicar comentarios ofensivos o insultos de un compañero en redes sociales o internet, etc.)
	1.3 ¿Qué diferencias piensan que existen entre las agresiones entre iguales y el acoso escolar?
<b>BLOQUE 2: AGRESIONES ENTRE EL ALUMNADO</b>	
Indagar sobre qué características creen los docentes que tienen los niños o adolescentes agredidos y cómo reaccionan estos últimos ante las agresiones.	2.1 ¿Qué factores o características creen que tienen los niños o adolescentes que son agredidos por sus iguales?
	2.2 ¿Hasta qué punto lo que están señalando puede ser una consecuencia más que un antecedente?
	2.3 Normalmente, ¿cómo creen que reaccionan los niños o adolescentes cuando son agredidos? ¿Y los agresores cuando agreden?

	2.4 ¿Los niños o adolescentes que pasan por estas situaciones cuentan que han sido agredidos desde el primer momento? ¿A quién tenderán a revelárselo, en caso de hacerlo? ¿Por qué creen que puede ocurrir eso?
Explorar si hay agresiones que los docentes de los diferentes niveles educativos y especialidades identifican con mayor o menor facilidad.	2.5 ¿Qué tipo de agresiones son las que están sufriendo los niños cuándo reclaman la ayuda de un docente u otros adultos del centro (e.g., Personal de Administración y Servicios)?
	2.6 ¿Qué tipo de agresiones se dan en sus centros educativas en mayor medida?
	2.7 ¿A qué creen que es debido que se produzcan agresiones entre iguales en los centros educativos?
Averiguar cuáles son los espacios o zonas de los centros educativos que se identifican como más proclives a que se den agresiones entre iguales.	2.8 En el colegio o instituto, ¿hay ciertos lugares o zonas en las que es más probable que se produzcan agresiones entre iguales? ¿Cuáles? ¿Por qué?

---

### **BLOQUE 3: ACTUACIÓN DEL PROFESORADO**

---

Estudiar cómo interviene el profesorado de diferentes niveles educativos y especialidades ante las agresiones que se pueden producir entre iguales.	3.1 ¿Cómo actúa típicamente el profesorado cuando conoce la existencia de alguna agresión entre los niños o adolescentes?
	3.2 ¿Qué medidas concretas suele tomar el profesorado con la víctima? Y, ¿con el agresor?
	3.3 Si un docente no presencia la agresión o el niño o adolescente no se lo cuenta, ¿cómo se puede identificar lo sucedido? ¿A qué señales le prestan atención?

---

---

3.4 ¿Qué aspectos pueden condicionar la actuación concreta del profesorado (e.g., características del alumnado implicado, tipo de agresión, existencia de protocolos en el centro educativo, la formación del profesorado, etc.)?

---

3.5 ¿Creen que la intervención ante una agresión entre iguales debería estar planificada de alguna manera determinada? ¿Cómo (e.g., protocolos)?

---

#### **BLOQUE 4: FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

---

Identificar la formación inicial y permanente del profesorado en relación con el tema agresiones entre iguales.

4.1 Recordando su formación inicial en la Universidad, ¿qué opinan sobre la formación inicial recibida en relación con el tema agresiones entre iguales? ¿Creen que les formaron bien respecto a este tema? ¿Qué creen que les faltó en esa formación en relación con este tema?

---

4.2 ¿En qué momento les parece más útil recibir esta formación, como formación inicial o como formación permanente? ¿Por qué?

---

4.3 En cuanto a su formación permanente, ¿cómo se forma usted sobre este tema? ¿En qué contextos? En general, ¿en qué medida cree que la formación que se ofrece es adecuada?

---

4.4 En su centro de trabajo, ¿se imparte alguna formación específica sobre agresiones entre iguales? ¿Qué opinión tiene sobre esa formación?

---

Por mi parte, no tengo más preguntas. ¿Hay algo más que ustedes quieran aportar o aclarar respecto al tema tratado?

Una vez más, les agradezco su participación, colaboración y ayuda. Sus aportaciones han sido muy valiosas: sin ellas, no hubiera podido llevar a cabo esta investigación. A continuación, les facilito mi correo electrónico para que, si lo desean, puedan solicitar las conclusiones del estudio o contactar conmigo por cualquier otro aspecto relacionado con el mismo.

¡Muchas gracias!

## **Anexo 7. Instrumento cualitativo final**

### **Presentación**

Buenas tardes,

Como ya saben, mi nombre es Rebeca García Pérez y soy alumna del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria. Actualmente, estoy realizando una investigación para explorar las percepciones y las actitudes de los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre diferentes cuestiones relacionadas con las agresiones entre iguales. A lo largo de la sesión voy a ir planteando una serie de preguntas sobre este tema y ustedes pueden ir participando y aportando sus ideas cuando deseen de manera libre; en este punto, me gustaría recordarles la importancia de la sinceridad. Recordarles que la información recogida en esta reunión será tratada con total confidencialidad y anonimato y será utilizada solamente con fines académicos y de investigación. Además, he de mencionar que la sesión será grabada en audio y que su participación es totalmente voluntaria y, como tal, tienen derecho a retirarse en cualquier momento sin tener que dar ningún tipo de explicación. Antes de comenzar quiere agradecerles su participación y ayuda.

A continuación, comenzamos el diálogo grupal.

## Guion del grupo de enfoque

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS
<b>BLOQUE 1: CONCEPTO AGRESIÓN ENTRE IGUALES</b>	
Para comenzar, me gustaría aclarar que, como saben, no todas las agresiones que se producen en los centros escolares son acoso escolar, sino que en el día a día se pueden producir agresiones sin la necesidad de que cumplan los requisitos del acoso escolar o, como es conocido en la literatura científica internacional, <i>bullying</i> .	
Analizar qué entienden los docentes de diferentes niveles educativos y especialidades por agresión entre iguales y si podrían existir diferencias entre ellos.	1.1 ¿Qué es para ustedes una agresión entre iguales? ¿Qué características creen que tiene?
	1.2 ¿Qué comportamientos consideran que pueden ser llamados agresión? De los comportamientos que han enumerado, ¿hay alguno que perciban como más grave?
	1.3 ¿Qué diferencias piensan que existen entre las agresiones entre iguales y el acoso escolar?
<b>BLOQUE 2: AGRESIONES ENTRE EL ALUMNADO</b>	
2.1- 2.4 Indagar sobre qué características creen los docentes que tienen los niños o adolescentes agredidos y cómo reaccionan estos últimos ante las agresiones.	2.1 ¿Ustedes creen que hay agresiones en su centro? ¿Y en su aula? ¿En qué se basan para creerlo así? ¿Qué condicionantes personales o psicológicos creen que existen para que un niño, niña o adolescente pueda tener más riesgo de sufrir agresiones en el entorno escolar?
	2.2 ¿Hasta qué punto estas características que han mencionado podrían ser una consecuencia de las agresiones sufridas, en vez de algo que lo haya facilitado?

	<p>2.3 Habitualmente, ¿cómo creen que reaccionan los niños, niñas o adolescentes cuando son agredidos? ¿Y cómo creen que reaccionan los agresores cuando agreden?</p> <p>¿Cómo reacciona el grupo, es decir, los espectadores, cuando son conscientes de comportamientos agresivos de iguales?</p>
	<p>2.4 ¿Las víctimas de agresiones en contextos escolares lo denuncian? ¿De qué forma?</p> <p>¿A qué adulto del centro se lo suelen comunicar? En caso de no hacerlo, ¿cuál creen que es el motivo?</p>
2.5-2.7 Explorar si hay agresiones que los docentes de los diferentes niveles educativos y especialidades identifican con mayor o menor facilidad.	<p>2.5 ¿Qué tipo de agresiones son las que están sufriendo los niños cuándo reclaman la ayuda de un docente u otros adultos del centro (e.g., Personal de Administración y Servicios)?</p>
	<p>2.6 Teniendo en cuenta, tal y como refleja la literatura internacional, que el profesorado no es consciente de todas las agresiones que suceden en el entorno escolar, ¿qué tipo de agresiones suceden o creen que suceden con mayor incidencia en sus centros?</p>
	<p>2.7 ¿Cuáles creen que son las causas o la base principal de las agresiones entre iguales en los centros educativos?</p>
2.8 Averiguar cuáles son los espacios o zonas de los centros educativos que se identifican como más proclives a que se den agresiones entre iguales.	<p>2.8 ¿Hay determinados espacios, lugares, tiempos o momentos dentro o fuera del centro educativo en los que es más probable que se produzcan comportamientos agresivos entre iguales? ¿Cuáles? ¿Por qué cree que ocurre?</p>



---

### BLOQUE 3: ACTUACIÓN DEL PROFESORADO

---

Estudiar cómo interviene el profesorado de diferentes niveles educativos y especialidades ante las agresiones que se pueden producir entre iguales.

3.1 ¿Cómo actúa típicamente el profesorado cuando conoce la existencia de alguna agresión entre los niños, niñas o adolescentes?  
¿Creen que es necesario actuar en estas situaciones o, en su opinión, tienden a resolverse solas?

---

3.2 ¿Qué medidas concretas suele tomar el profesorado con la víctima? Y, ¿con el agresor?  
¿Qué protocolos siguen en su centro cuando hay agresiones entre iguales?  
¿Se hace uso del Plan de Convivencia? ¿Cómo lo implementar? ¿Hasta qué punto les parece útil o completo?

---

3.3 Si un docente no presencia la agresión o el niño o adolescente no se lo cuenta, ¿cómo se puede identificar lo sucedido? ¿A qué señales le prestan atención, en qué se fijan?

---

3.4 ¿Qué aspectos pueden limitar o condicionar la intervención inmediata y contundente del profesorado ante comportamientos agresivos? (e.g., características del alumnado implicado, características de la familia, tipo de agresión, existencia de protocolos en el centro educativo, la formación del profesorado, etc.)

---

3.5 ¿Creen que la intervención ante una agresión entre iguales debería estar planificada de alguna manera determinada? ¿Cómo (e.g., protocolos)?

---

---

¿Y la prevención de las agresiones también debería estar planificada? ¿De qué manera?

---

#### **BLOQUE 4: FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

---

Identificar la formación inicial y permanente del profesorado en relación con el tema agresiones entre iguales.

4.1 Recordando su formación inicial en la Universidad, ¿qué opinan sobre la formación inicial recibida en relación con el tema agresiones entre iguales? ¿Creen que les formaron bien respecto a este tema presentándoles evidencias científicas sobre la prevención de las agresiones entre iguales en contextos escolares? ¿Qué creen que les faltó en esa formación en relación con este tema? ¿Qué creen que se podría mejorar en la formación inicial?

---

4.2 En cuanto a su formación permanente, ¿cómo se forma usted sobre este tema? ¿En qué contextos? (e.g., Centro de Profesorado, centro escolar, Consejería de Educación, Universidad...)

En general, ¿en qué medida cree que la formación que se ofrece es adecuada en cantidad y calidad?

---

4.4 En su centro de trabajo, ¿se imparte alguna formación específica sobre agresiones entre iguales? ¿Qué opinión tiene sobre esa formación?

---

Por mi parte, no tengo más preguntas. ¿Hay algo más que ustedes quieran aportar o aclarar respecto al tema tratado?

Una vez más, les agradezco su participación, colaboración y ayuda. Sus aportaciones han sido muy valiosas; sin ellas, no hubiera podido llevar a cabo esta investigación. A continuación, les facilito mi correo electrónico para que, si lo desean, puedan solicitar las conclusiones del estudio o contactar conmigo por cualquier otro aspecto relacionado con el mismo.

¡Muchas gracias!